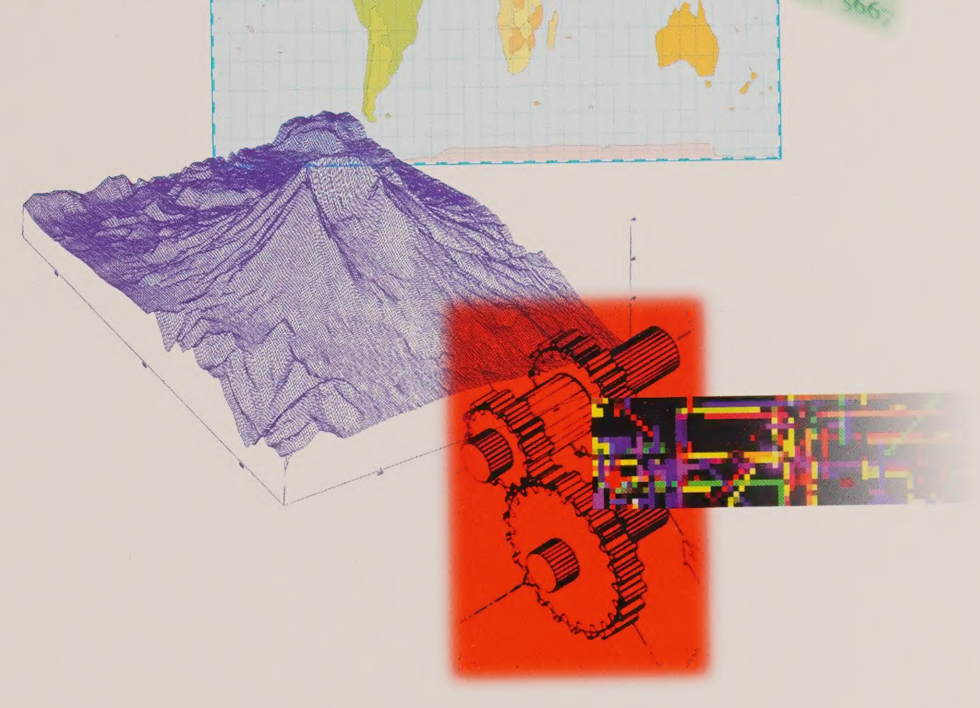
CA2ON
Z1
-1993
L011F V.4
3 1761 118494939

Government
Publications



Pour l'amour d'apprendre

Rapport de la Commission royale sur l'éducation



Volume IV

Des idées à l'action



POUR L'AMOUR D'APPRENDRE



Digitized by the Internet Archive
in 2023 with funding from
University of Toronto

https://archive.org/details/31761118494939

Pour l'amour d'apprendre

Rapport de la Commission royale sur l'éducation

Volume IV Des idées à l'action



©Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 1994

This document is also available in English.

Données de catalogage avant publication (Canada)

Ontario. Commission royale sur l'éducation.
Pour l'amour d'apprendre

Co-présidents: L'honorable Monique Bégin, C. P., Gerald L. Caplan.
Accompagné d'une publication avec le sous-titre Une version abrégée et un disque CD-ROM.
Publié aussi en anglais sous le titre: For the love of learning.
Comprend des références bibliographiques.
Dépouillement: v. I. Mandat, opinions et enjeux – v. II. Apprendre : notre vision de l'école – v. III. Les éducateurs, les éducatrices – v. IV. Des idées à l'action.
ISBN 0-7778-3578-9

1. Éducation–Ontario. 2. Éducation–Finalités. I. Bégin, Monique. II. Caplan, Gerald L., 1938- . III. Titre.

LA418.05056 1994 370'.9713 C95-964006-1

On peut se procurer des exemplaires de ce rapport contre paiement auprès de :

Publications Ontario
880, rue Bay
Toronto (Ontario)

Accès Ontario
Centre Rideau
50, rue Rideau
Ottawa (Ontario)

Commandes par correspondance :
Publications Ontario
50, rue Grosvenor
Toronto (Ontario) M7A 1N3
Téléphone : (416) 326-5300
Sans frais en Ontario : 1-800-668-9938
Télécopieur : (416) 326-5317

Toute personne qui désire consulter les mémoires et dossiers de la Commission royale sur l'éducation est priée de communiquer avec l'Unité de gestion des dossiers du Bureau de l'accès à l'information et de la protection de la vie privée au ministère de l'Éducation et de la Formation. Les dossiers seront conservés à cet endroit pendant trois ans, puis déposés aux Archives de l'Ontario.

 Imprimé sur papier recyclé



Royal Commission on Learning
Commission royale sur l'éducation

Co-Chairs / Coprésidents
Monique Bégin - Gerald L. Caplan
Commissioners / Membres de la commission
Manisha Bharti - Avis E. Glaze - Dennis J. Murphy

Décembre 1994

L'honorable Dave Cooke
Ministre de l'Éducation et de la Formation

Monsieur le ministre,

C'est avec beaucoup d'espoir pour l'avenir des jeunes de l'Ontario que nous vous présentons respectueusement le rapport de la Commission royale sur l'éducation.

Veuillez agréer, Monsieur le ministre, l'expression de notre considération distinguée.

Les coprésidents,

L'honorable Monique Bégin, C. P.

Gerald Caplan

Manisha Bharti
Commissaire

Avis Glaze
Commissaire

Dennis Murphy
Commissaire

Raffaella (Raf) DiCecco
Directrice générale

101 Bloor Street West / 13th Floor / Toronto / Ontario M5S 1P7
Telephone (416) 325-2707 / Fax (416) 325-2956 / TOLL-FREE 1-800-565-0861
101, rue Bloor ouest / 13ᵉ étage / Toronto (Ontario) M5S 1P7
Téléphone (416) 325-2707 / Télécopieur (416) 325-2956 / Sans frais 1-800-565-0861

Volume I

Mandat, opinions et enjeux

Introduction au rapport 1

Un climat d'incertitude 1

Histoire récente du changement et de la réforme en éducation 2

Améliorer les écoles de l'Ontario 4

De bonnes et de mauvaises nouvelles 5

Sur le chemin de notre avenir 6

Éducation de la petite enfance 7

Perfectionnement professionnel du personnel enseignant 7

Les technologies de l'information 8

L'éducation en partenariats communautaires 8

Le programme d'études 9

Des idées à l'action 9

Chapitre 1 :

La Commission royale sur l'éducation 12

Consultations publiques 13

Discussions avec les gens 13

Couverture médiatique 14

Extension des consultations 14

Expertise et recherche 15

Rencontres des commissaires 15

Chapitre 2 :

L'éducation et la société 16

L'éducation en Ontario : un bref historique 17

Les programmes d'études et méthodes d'enseignement 19

Les droits en matière d'éducation des minorités de langue française 20

Les rôles de l'éducation 20

L'histoire récente du système d'éducation 21

Les écoles élémentaires 21

Les écoles secondaires 22

Une baisse des effectifs 24

Les principales lois des années 1980 25

Le financement de l'éducation 26

Rapports législatifs 26

Le Conseil du premier ministre 27

Le financement des écoles privées par le trésor public 27

Projets en matière d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle 27

Le sens des changements de politiques récents 27

Réflexion sur ces changements 28

Ontario : profil de la province 29

L'évolution de l'économie en Ontario 29

Le chômage 29

La pauvreté 30

L'éducation et la prospérité économique sont-elles reliées? 30

Les facteurs démographiques 31

La famille 32

Le bien-être affectif 32

Le taux de fertilité 32

L'immigration 32

Les autochtones 33

Les minorités visibles 33

Les familles catholiques et francophones 33

Les valeurs et les connaissances 34

Des statistiques sur l'éducation en Ontario 34

Certains indicateurs de notre rendement 37

Les coûts de l'éducation 39

Les dépenses liées à l'éducation 40

Une comparaison des coûts 40

Les salaires 41

Le rapport élèves-éducateur 41

Les programmes de langue 41

Le contexte national et international de la réforme de l'éducation 42

Pour l'amour d'apprendre

Rapport de la Commission royale sur l'éducation

Chapitre 3 :
Les intéressés parlent 48

Objectifs de l'éducation et problématique des programmes d'études 49
Enseignement et formation du personnel enseignant 51
Évaluation et redevabilité 53
Organisation de l'éducation (gestion) 53
Préoccupations du public et mandat de la Commission 55

Chapitre 4 :
Les buts de l'éducation 56

La problématique 57
Préciser l'orientation : vers un ensemble de buts 58
Les écoles dans la collectivité au sens large : cadre de travail 60
Responsabilités primordiales et responsabilités partagées 61
Lier buts et responsabilités 62
Le «programme d'études caché» 63
Valeurs 66
Conclusion 68

Chapitre 5 :
De l'apprentissage 70

Que savons-nous sur le processus de l'apprentissage? 72
L'apprentissage commence dès le berceau et se poursuit jusqu'à la tombe 72
L'apprentissage se produit avec et sans instructions directes 72
L'apprentissage dépend de la pratique 73
L'apprentissage est un processus social 73
L'apprentissage se fait plus aisément si l'apprenante ou l'apprenant veut apprendre 74
Les jeunes doivent apprendre à poursuivre leur apprentissage 74
Les styles d'apprentissage peuvent différer 75
Il existe des obstacles à l'apprentissage 76
Leçons de vie : l'importance de l'apprentissage pour les tout-petits 77
De l'apprentissage informel à l'apprentissage formel : le passage de la maison à l'école 78
Enseignement et apprentissage actifs 79
Mise en valeur de la diversité du groupe 79
Repousser les frontières du milieu d'apprentissage 80
Créer une communauté dynamique d'apprenantes et d'apprenants 81

Chapitre 6 :
De l'enseignement 84

Caractéristiques d'un bon enseignement 86
Les enseignantes et les enseignants se préoccupent de leurs élèves et de leur apprentissage 87
Les enseignantes et les enseignants maîtrisent les matières qu'ils enseignent et savent comment les enseigner aux élèves : autrement dit, ils savent comment rendre les connaissances accessibles aux élèves 88
Guidés par des objectifs clairs, les enseignantes et les enseignants gèrent l'apprentissage des élèves et le suivent de près 90
Les enseignantes et les enseignants ne travaillent pas toujours de façon isolée; ils apprennent et collaborent avec d'autres, y compris les élèves, les collègues, les parents et les membres de la collectivité 91
Les enseignantes et les enseignants font une analyse critique de leur propre enseignement et continuent de se perfectionner tout au long de leur carrière 92
Les bons enseignants et enseignantes dans leurs écoles 93
Conclusion 93

Volume II
Apprendre : notre vision de l'école

Introduction au Volume II 1

Questions clés 3
- Qualité du programme d'études 3
- Focalisation du programme d'études 3
- Équité et transparence 5
- Efficacité 6

Stratégies d'amélioration : un système d'apprentissage qui mette l'accent sur les apprenantes et les apprenants et sur les «littératies» 8
- Le système 9
- L'apprenante ou l'apprenant 9
- Un programme d'études axé sur les «littératies» 10
- Les «littératies» dans le programme d'études 12

Chapitre 7 :
Apprendre : de la naissance à six ans - La transition du foyer à l'école 14

Apprendre : de la naissance à trois ans - Le programme d'études de lecture et d'écriture au foyer et en garderie 15

Apprendre : de trois à six ans - Le programme d'études de lecture et d'écriture à l'école 18

Chapitre 8 :
Apprendre : de 6 à 15 ans – Notre Programme d'études commun 28

La transition à la fréquentation scolaire obligatoire 29

Les fondements : les éléments essentiels du programme d'études de l'école élémentaire 30
- «Littératie» ou compétences en lecture, en écriture et en communication 32
- Notions de calcul et résolution de problèmes 36
- Apprentissage en groupe, relations interpersonnelles et sens des valeurs 38
- «Littératie» scientifique 43
- Connaissance de l'informatique 45

Matières de base 46
- Les arts : danse, théâtre, musique, arts visuels 48
- Formation au choix d'une carrière 49
- L'histoire 52
- Langues officielles et langues étrangères 52
- Éducation physique et santé 55
- Études technologiques de portée générale 57

Continuité dans le programme d'études et dans l'apprentissage de la 1re à la 6e année 58

Transition de l'enfance à l'adolescence : besoins particuliers des élèves âgés de 12 à 15 ans 59
- Besoins relationnels 59
- Besoins en matière d'orientation 62
- Besoins en matière d'autonomie 64

Le programme d'études, fondement d'un système d'apprentissage allant jusqu'à la 9e année 66
- Inclusion de la 9e année décloisonnée 67
- Résultats d'apprentissage, nouveaux points de repère 67
- Intégration du programme d'études 74
- Le programme d'études commun : *un programme exhaustif* 76

Chapitre 9 :
Apprendre : de 15 à 18 ans - Les années de spécialisation 80

Situation actuelle de l'enseignement secondaire en Ontario 83

Suggestions pour la réorganisation de l'école secondaire 89
- Durée 89
- Organisation du programme 91
- Souplesse 102
- Contenu du programme d'études 104
- Transition de l'école au travail (et retour à l'école) 112
- Résumé 114
- Éducation des adultes 116

Chapitre 10 :
L'aide à l'apprentissage : besoins particuliers et mesures spéciales 122

Pour l'amour d'apprendre

Rapport de la Commission royale sur l'éducation

Les mécanismes d'aide à l'intention de certains élèves 123

L'aide à l'intention des élèves qui viennent de milieux linguistiques différents et qui, de ce fait, ont des besoins d'apprentissage différents 123

Aide destinée aux élèves en difficulté et aux élèves rapides ou lents 131

Aide à l'apprentissage pour tous les élèves 146

Formation au choix d'une carrière 147

L'orientation et le counseling au niveau social et personnel 151

Chapitre 11 :
L'évaluation du rendement 158

Évaluation du rendement des élèves : ce qu'on nous a dit 160

L'histoire récente de l'évaluation des élèves en Ontario 161

Évaluation du rendement individuel 165

Évaluation à des fins d'amélioration individuelle : la raison la plus importante 165

Responsabilité de l'évaluation des élèves : bilan de l'apprentissage 169

Amélioration de l'évaluation de l'élève grâce à la technologie de l'information 174

Des évaluations sans préjugés ou comment respecter les différences et reconnaître la diversité 176

Évaluation à grande échelle du rendement des élèves et de l'efficacité des programmes scolaires 179

Évaluation du rendement des élèves à grande échelle 179

Efficacité des programmes scolaires : enquêtes sur les programmes et les examens 183

Communication des résultats des évaluations à grande échelle 187

Conclusion 189

Conclusion : sommaire de ce que nous avons dit sur le système d'éducation 193

Volume II : Recommandations 200

Volume III
Les éducateurs, les éducatrices

Les éducateurs, les éducatrices 1

Partie A : Questions d'ordre professionnel 2

Un portrait statistique 2

Pourquoi on entre, et reste, dans l'enseignement 3

La culture de l'enseignement 3

Les enseignantes et enseignants et la question du temps 5

Tendre la main vers la communauté 7

Le perfectionnement professionnel en milieu scolaire 7

Les préoccupations des fédérations d'enseignantes et d'enseignants 9

Technologies de soutien 9

L'enseignement : la vision et la réalité 9

Les associations d'enseignantes et d'enseignants et le professionnalisme 9

Les droits à la négociation collective 10

Un Ordre des enseignantes et des enseignants 11

Partie B : Éducation des enseignantes et des enseignants 14

Que nous a-t-on dit? 15

Contexte historique 16

Contexte actuel pour une réforme de l'éducation des enseignantes et des enseignants 17

Préparation initiale actuelle à l'enseignement en Ontario 18

L'éducation des enseignantes et enseignants pour les années à venir 22

Perfectionnement professionnel et apprentissage continu 37

Éducation du personnel enseignant : résumé 47

Partie C : Évaluer le rendement 48

Quelles sont les questions à considérer? 48

Buts de l'évaluation du rendement 50

Partie D : Leadership 52

Les directrices et directeurs d'école 53

Chefs de département 61

Agentes et agents de supervision 62

Conclusion 70

Volume III : Recommandations 76

Volume IV
Des idées à l'action

Introduction au Volume IV 1

Chapitre 13 :
Les technologies de l'information 1

Un nouveau contexte 7
Espoirs et inquiétudes 10
Technologies de l'information et apprentissage 13
Mise en œuvre 18
Éducation des enseignantes et enseignants 18
Le matériel 20
En direct : apprendre à la source 24
Autres technologies éducationnelles 25
Réaliser le potentiel 27
TVOntario/La Chaîne 31
Conclusion 32

Chapitre 14 :
L'éducation en partenariats communautaires

Problème : l'accroissement du rôle des écoles 39
Notre réponse : créer des communautés d'intérêts 43
L'école, point de convergence de l'éducation communautaire 44
Pour une diversité de modèles 45
Les obstacles à l'éducation communautaire : comment les reconnaître et les surmonter 48
Éducation communautaire : conditions de réussite 50
... dans les écoles 50
... avec les familles 51
... et avec les nouveaux conseils scolaires communautaires 51
... dans les conseils scolaires 54
... au gouvernement provincial : aménager les appuis nécessaires à l'éducation communautaire 54
Établissement d'un échéancier 57
Conclusion 57

Chapitre 15 :
Droits constitutionnels : problématique 60

Le système d'éducation catholique 61
Bref historique des écoles catholiques 62
Questions et recommandations 64
L'article 136 de la *Loi de l'éducation* 65
Formation à l'enseignement 68
Apprendre en français : droits, contraintes et besoins 69
Un peu d'histoire 70
Qui sont les francophones en Ontario? 72
Leurs droits constitutionnels 74
La reconnaissance de ces droits 76
L'avenir d'une communauté 80
Peuples autochtones 83
Qui sont les autochtones de l'Ontario? 83
Historique de l'éducation autochtone 84
Témoignages 87
Questions et recommandations 89
Conclusion 95

Chapitre 16 :
Une question d'équité 99

Minorités religieuses 100
Minorités linguistiques, ethnoculturelles et raciales 102
Conclusion 109

Chapitre 17 :
Éducation : pouvoirs et prise de décisions 114

Les parties intéressées et le pouvoir 115
Les acteurs 116
Attribution et exercice du pouvoir de décision 116
Les écoles 117
Les conseils scolaires 125
Organismes de prestation de services 132
Ministère de l'Éducation et de la

Formation 135
Gouvernement provincial 141
Conclusion 142

Chapitre 18 :
Le financement de l'éducation 146

Contexte historique 147
Financement de l'éducation en Ontario 148
Préoccupations actuelles 149
Équité 149
«Suffisance» 153
Conclusion 153

Chapitre 19 :
La redevabilité du système 156

Que signifie la redevabilité dans un contexte éducatif? 157
Qui est redevable? 159
Indicateurs de qualité 159
Organisme d'évaluation 160
Redevabilité et uniformité 162
Comptes rendus 163
Conclusion 165

Chapitre 20 :
Les stratégies de changement 168

Rapports antérieurs 170
Le processus de changement : comment la réforme de l'éducation a-t-elle lieu? 171
Qu'en est-il de la Commission? Quels résultats espérons-nous obtenir? 172
Moteurs ou leviers de changement 173
L'éducation de la petite enfance 174
L'éducation en partenariats communautaires 174
Professionnalisation et perfectionnement des enseignantes et enseignants 175
Les technologies de l'information 176
Les actions qui s'imposent 177
Une Commission de mise en œuvre 178
Autres instruments de mise en œuvre des recommandations du rapport 179
Mesures provinciales 180
Mesures à court terme que pourraient adopter le gouvernement provincial et le ministère de l'Éducation et de la Formation en 1995-1996 181
Cadre de la réforme 181
Programmes d'études 181
Évaluation et redevabilité 181
Pouvoirs, influence et équité 181
Éducation de la petite enfance 182
Professionnalisation et perfectionnement du personnel enseignant 182
Technologies de l'information 182
Éducation en partenariats communautaires 182
Mesures que peuvent prendre les autres intervenants 182
Questions de coût 183
Invitation à l'action 185
Inertie 185
Questions de pouvoir 186
Questions de négociation collective 186
Surcharge de travail 186
Manque de ressources 187
Responsabilités de mise en œuvre 188
Annexe 1 : Plan d'action pour le gouvernement 191
Annexe 2 : Plan d'action à l'intention des intervenantes et intervenants en éducation 192

Pour l'amour d'apprendre

Recommandations 194
Annexes 212

Introduction au volume IV

Le sort des réformes scolaires dépend largement de la détermination des instances politiques. . . à résoudre les problèmes de l'éducation et les problèmes sociaux et de leur volonté d'articuler leurs interventions autour d'un programme commun qui prenne très sérieusement en compte les conditions qui régissent l'enseignement et l'apprentissage. [trad]

Richard Elmore, *Restructuring Schools,* 1990

Maintenant que nous avons présenté notre vision d'un système d'éducation renouvelé, nous devons affronter l'énorme tâche de transformer cette vision. . . en réalité.

Aux chapitres 13 et 14, nous présentons nos deux derniers moteurs ou leviers de changement, la technologie de l'information et l'éducation communautaire et nous en discutons. Ces stratégies sont suffisamment puissantes pour ébranler le statu quo dans les écoles et pour améliorer en profondeur le processus d'apprentissage de l'élève. À nos yeux, elles sont cruciales si nous voulons que la réforme se réalise.

La technologie de l'information peut modifier le processus d'apprentissage et permettre aux élèves de s'affranchir de leur dépendance envers les enseignantes et enseignants. Comme beaucoup d'autres intervenants dans le monde de l'éducation, nous sommes enthousiastes quant au potentiel de la technologie de l'information : elle devrait renforcer pour les jeunes la valeur de l'apprentissage et favoriser la faculté de raisonnement supérieure. Au chapitre 13, nous décrivons brièvement les éléments permettant d'intégrer la technologie de l'information aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage, nous abordons les questions de la technologie et de l'évaluation de l'élève et nous proposons les moyens qui sont nécessaires à l'utilisation de la technologie dans les écoles.

Le chapitre 14 présente une stratégie essentielle, quoique souvent difficile à appliquer : le renforcement des liens entre l'école et la communauté – un processus qui, à certains égards, pourrait nécessiter un redéfinition de la notion de communauté. Nous estimons que si nous ne réussissons pas à débarrasser les enseignantes et les enseignants des responsabilités extrascolaires qui les accablent, leur travail en souffrira de plus en plus. C'est seulement en établissant des liens plus étroits entre les éducatrices et éducateurs et d'autres professions et services, tant au palier local que provincial, que l'école bénéficiera des appuis qui lui permettront de se concentrer sur la formation scolaire des élèves.

Tout au long du rapport, nous faisons allusion au statut constitutionnel particulier des communautés catholique et francophone de l'Ontario, ainsi qu'à celui des groupes autochtones. Au chapitre 15, nous expliquons comment le financement et les structures de gestion doivent être modifiés pour garantir les droits constitutionnels de ces groupes.

Au chapitre 16, nous étendons le débat à d'autres communautés. Les représentants de certains groupes religieux, raciaux ou ethniques ont exprimé, à l'égard du financement, de l'organisation, du programme d'études et de l'apprentissage des élèves, des préoccupations semblables à celles des groupes dont il est question au chapitre 15. Nos recommandations visent à résoudre certains des problèmes auxquels ces communautés et leurs enfants d'âge scolaire sont confrontés.

La question de l'organisation du système d'éducation est particulièrement controversée. Nos recommandations du chapitre 17 ont pour but de favoriser un meilleur équilibre entre les divers groupes et institutions du système d'éducation. Certains lecteurs et lectrices seront peut-être surpris que nous n'appuyions pas certains des changements proposés, comme la réduction massive du nombre de conseils scolaires avancée par un éventail de particuliers et de groupes. Bien que nous ne préconisions pas de réforme

draconienne de la gestion, nous faisons plusieurs recommandations qui devraient être source d'importantes améliorations dans l'avenir.

Au chapitre 18, nous abordons l'épineuse question du financement et recommandons notamment l'adoption d'un modèle plus équitable qui réduirait considérablement les disparités actuelles. Le financement doit être équitable. Nous proposons donc, comme le proposent plusieurs études récentes sur le financement de l'éducation, que, quelle que soit la source de financement, il incombe à la province de redistribuer équitablement ces fonds parmi tous les conseils scolaires. Les conseils scolaires ne seraient dès lors autorisés qu'à prélever des montants supplémentaires modestes par voie d'imposition locale.

Nous examinons au chapitre 19 la redevabilité, c'est-à-dire l'importante question de savoir qui doit rendre des comptes au public au sujet de ce que font les écoles. Deux formes de redevabilité s'imposent, soit sur le plan de la fiscalité et sur celui des programmes. Nous les examinons chacune brièvement et nous discutons ensuite la question des autres mesures à adopter pour garantir au public que le système d'éducation fonctionne comme il le devrait. Un système subventionné à même les fonds publics doit rendre des comptes au public.

Enfin, nous abordons la question primordiale de la mise en œuvre, c'est-à-dire des moyens à adopter pour transformer nos idéaux en réalité. Après avoir passé en revue les leçons que nous enseignent les tentatives heureuses et malheureuses de réforme du système d'éducation, nous proposons un certain nombre d'interventions. Bien que la majeure partie s'adresse au gouvernement provincial et au ministère de l'Éducation et de la Formation, nous offrons des suggestions à l'intention de celles et de ceux qui sont au coeur même de notre système d'éducation – les enseignantes et les enseignants, les parents et les élèves. Toutes et tous devraient participer au processus de réforme. Nous sommes convaincus que le changement s'impose et qu'il est possible d'y procéder avec succès.

Tout au long du rapport, la Commission n'a cessé de faire valoir que la raison d'être de l'école est l'apprentissage. La valeur de nos recommandations devrait être jugée sur ce critère : l'apprentissage de l'élève.



10 Les technologies de l'information

Mal motivés, un trop grand nombre d'élèves deviennent médiocres. Les technologies de l'information peuvent jeter un pont entre l'école et la vie réelle des jeunes de l'Ontario, donner enfin à l'école une pertinence et inciter les jeunes à réfléchir à leur attitude envers l'apprentissage et le système d'éducation.

La présence de la technologie dans les écoles démontre au corps enseignant, aux parents et aux élèves que les écoles peuvent changer, qu'elles changeront et qu'elles ne seront pas complètement dépassées au XXIe siècle.[1] [trad.]

Lorsque la Commission a commencé à travailler sur sa mission, seul un petit nombre de Canadiennes et de Canadiens connaissait l'autoroute électronique; mais à présent, qui peut se vanter de ne pas en avoir entendu parler dans les médias? Quant aux CD-ROM, connus au départ des seuls initiés, on en trouve désormais partout. La technologie multimédia interactive n'en est certes qu'à ses débuts, mais le jour arrivera bien où les rapports des commissions royales seront diffusés sur CD-ROM! (Dans une bande dessinée un garçon déclare à son copain qu'il continue d'aller à l'école pour la seule et unique raison qu'elle n'est pas encore sur CD-ROM.)

Lors de la constitution de la Commission, le *Toronto Star* n'avait pas encore de rubrique hebdomadaire consacrée à la technologie. Il n'était pas possible d'envoyer une lettre à la rédaction du *Droit,* à Ottawa, par le biais du réseau Free-Net de la capitale nationale (administré par l'Université Carleton) ou du réseau mondial Internet. Il n'aurait pas non plus été possible d'obtenir notre rapport au complet, gratuitement, sur le tout nouveau réseau Free-Net de Toronto.

En fait, au début de notre travail, certains membres de la Commission, comme de nombreux Canadiens, n'avaient pas la moindre idée de l'influence que les technologies de l'information pourraient avoir sur le système d'éducation. Toutefois, les Canadiens sont de mieux en mieux informés. D'après un sondage Gallup réalisé en 1994 (cité dans la conférence FreeNET sur TVOnline), 54,4 p. 100 des Canadiens ont entendu parler de l'autoroute électronique, et l'éducation vient en tête des services qui les intéressent.

Tout comme une vaste partie de notre travail, le présent rapport a été rédigé (et sera produit) par des moyens électroniques. Nous avons reçu du courrier électronique sur nos ordinateurs, au bureau ou à la maison (bien que la transmission du courrier électronique à la maison, pour merveilleuse qu'elle soit, puisse parfois être frustrante!).

Nous nous sommes joints à TVOntario pour parrainer une conférence permanente par ordinateurs interposés concernant les enjeux de l'éducation, où plus de 2 000 messages ont été affichés. Chacun de nous disposait d'une boîte vocale et pouvait entendre ses messages de n'importe où, même de North Bay. Nous avons également utilisé une boîte vocale pour notre numéro sans frais, afin de permettre à nos interlocuteurs de nous faire part de leurs opinions.

Nous avons reçu des mémoires sur cassettes audio et vidéo. Nous avons eu une téléconférence avec des administrateurs scolaires de Timmins pendant notre séjour à North Bay et, plus tard, une vidéoconférence entre des groupes d'Ottawa et de Toronto.

Partout dans le monde, on se rend compte que la révolution due à l'introduction de la micropuce électronique ne s'arrêtera pas sur sa lancée. Elle ne peut que prendre de la vitesse et atteindre un rythme encore inconcevable pour la plupart d'entre nous.

Pourtant, même si les innovations technologiques ont bouleversé notre vie de fond en comble, et même si certaines écoles de l'Ontario prennent conscience des possibilités offertes par les technologies de l'information, notre système

d'éducation est resté pour une grande part peu touché par cette évolution. À notre avis, si elles étaient bien introduites et structurées par des enseignantes et des enseignants ayant reçu une formation adéquate, les technologies de l'information auraient un rôle merveilleux à jouer dans l'éducation dès les premières années de l'école élémentaire.

Le présent chapitre est consacré à ces possibilités. Les technologies de l'information comptent parmi nos quatre «moteurs» (voir le volume 1 : Introduction). D'après nous, chaque école devrait disposer de l'équipement suivant : ordinateur, imprimante, lecteur de CD-ROM et modem, même s'il n'est pas nécessaire que tous les ordinateurs soient constamment raccordés à ces périphériques. On peut utiliser d'autres éléments tels que les enceintes stéréo qui améliorent la qualité du son ou les traceurs pour produire des dessins par ordinateur.

Bien entendu, les enseignantes et enseignants peuvent faire appel à d'autres types de matériel, comme les vidéodisques, de conception relativement récente, ou le fidèle rétroprojecteur. Ils peuvent également adapter certaines technologies à leurs propres fins, comme par exemple les boîtes vocales permettant aux parents de savoir quels devoirs ont été donnés à leurs enfants. Il existe des logiciels spécialisés pour toute une variété de tâches, de la planification des itinéraires d'autobus scolaires au contrôle de la consommation d'énergie par l'école. Dans le présent rapport, ces appareils et applications plus vastes sont appelés des *technologies pédagogiques.*

Nous commencerons par cerner les technologies de l'information dans le contexte de la réforme du système d'éducation en nous fondant sur ce que nous avons lu et entendu au sujet des bouleversements provoqués par la technologie dans le monde (et, dans une moindre mesure, dans le domaine de l'éducation). Nous décrirons les conditions préalables à l'intégration des technologies de l'information dans l'enseignement et l'apprentissage, et nous expliquerons comment les ordinateurs aident les élèves à apprendre, le personnel enseignant à enseigner et tous les apprenants et apprenantes à communiquer entre eux et avec les experts en direct.

Nous parlerons de l'évaluation des élèves, de leur façon d'utiliser des réseaux pour recueillir de l'information, et de l'affinité naturelle qu'ils manifestent apparemment pour les technologies de l'information. Nous mentionnerons également les réseaux qui relient les enseignants entre eux, leur permettant d'échanger de l'information, des plans de cours et des stratégies pédagogiques.

Nous proposerons un plan comportant quelques éléments fondamentaux : développer les connaissances et compétences du personnel enseignant, avoir un matériel adéquat et des logiciels de haut calibre dont le contenu et le point de vue sont canadiens, et relier les ordinateurs à des réseaux locaux et régionaux. Nous examinerons d'autres technologies pédagogiques telles que les vidéos interactives et mentionnerons l'importance de TVOntario dans ce domaine. Enfin, nous regrouperons nos recommandations en faisant ressortir le rôle de coordination qui devrait revenir au Ministère.

Avant de continuer, nous voulons faire remarquer que, pour nous, les technologies de l'information et les autres technologies pédagogiques sont des outils servant à l'apprentissage et à l'enseignement. Presqu'accessoirement, les élèves acquièrent une connaissance de l'informatique, c'est-à-dire qu'ils apprennent à maîtriser cette boîte mystérieuse qui trône sur les bureaux de trop de cadres incapables même de l'allumer. Nos enfants apprendront à exploiter toute la gamme de possibilités offertes par l'ordinateur.

Dans le chapitre 8, nous recommandons que la connaissance de l'informatique fasse partie des cinq compétences fondamentales du programme d'études commun. (Au Nouveau-Brunswick, à partir de 1996, les diplômés des écoles secondaires et des collèges communautaires devront prouver leurs compétences en informatique.) Les élèves seront ainsi nantis des

Cela ne veut pas dire que nous prétendions que la technologie soit forcément un bien dans le processus d'apprentissage.

compétences vitales à l'utilisation de la technologie au travail, et de plus en plus, au foyer. Par ailleurs, «l'éducation technologique, c'est plus que les ordinateurs»[2], et c'est pourquoi notre discussion du programme d'études englobe aussi les études technologiques de portée générale.

Un nouveau contexte

Nous sommes certes préoccupés du peu d'impact que les technologies de l'information ont eu dans les écoles de l'Ontario. Cependant, nous ne suggérons pas que la technologie soit forcément un bien dans le processus d'apprentissage. Comme l'a dit la professeure Ursula Franklin dans *The Real World Of Technology,* l'une des conférences Massey de la CBC, donnée en 1989 :

> Bien des systèmes technologiques. . . sont en fait anti-humains. Les êtres humains sont perçus comme la source des problèmes, alors que la technologie est la source des solutions. Lorsque les élèves ne sont pas considérés comme assez compétents, les écoles tendent à se procurer des ordinateurs au lieu de donner plus de temps au personnel enseignant ou d'avoir recours à l'aide humaine.[3] [trad.]

Ce sont les machines qui doivent être au service de l'humanité, et non le contraire. C'est pourquoi nous déclarons formellement que les technologies de l'information resteront lettre morte en l'absence de stratégies pédagogiques adéquates.

> Pour arriver à améliorer l'enseignement grâce à la technologie, [nous] devons préparer le corps enseignant à l'utiliser. Outre les questions de financement, la formation adéquate du personnel enseignant est sans doute la principale condition du succès.[4] [trad.]

Nous nous méfions également des prétentions exagérées concernant la contribution potentielle de la technologie à l'enseignement. Nous avons entendu parler de quelqu'un aux États-Unis, qui prétend que «vingt années de recherches prouvent que lorsqu'on utilise la technologie comme aide à l'enseignement, la productivité du corps enseignant double et les élèves emmagasinent au moins 30 p. 100 de connaissances en plus. Tout ceci se fait en réalisant des économies de temps et d'argent (respectivement 30 et 40 p. 100).[5] Ces affirmations, avec leur quantification précise de processus qualitatifs incertains, ne servent que peu à renforcer la crédibilité du rôle réel que la technologie peut jouer dans l'éducation.

Mal utilisé, un ordinateur à l'école n'est rien d'autre qu'une ressource gaspillée. Comme l'écrivaient les auteurs de l'un des mémoires, «la route de la technologie pédagogique des deux dernières décennies dans notre province est jonchée d'épaves d'équipement inutilisé ou mal utilisé».[6]

Il est clair que ce phénomène n'est pas unique à l'Ontario. Au moins un éducateur et futuriste américain affirme que «de nombreuses écoles franchissent à peine le seuil de l'ère de l'information. Les ordinateurs n'y sont utilisés que pour le traitement de l'information. Lorsqu'on adopte une technologie dans le monde de l'éducation, on s'en sert généralement pour faire la même chose qu'avant, mais mieux.»[7] Nous avons assisté à des cours où des enseignants médiocres utilisaient des ordinateurs et des programmes de télévision éducative, mais leur enseignement n'en restait pas moins médiocre.

Et pourtant, les nouvelles technologies de l'information offrent les premiers changements qualitatifs sur le plan du potentiel d'apprentissage depuis Gutenberg. En effet, le livre, technologie de l'information d'alors, a façonné le processus d'éducation pendant un demi-millénaire.

Le village planétaire de McLuhan est enfin devenu réalité dans le domaine de l'éducation : l'apprentissage n'est plus condamné à être limité dans le temps et dans l'espace, et l'éducation permanente est passée du stade de notion rhétorique à celui de réalité.

Un vent nouveau souffle, un vent qui aura des répercussions profondes sur nos écoles. Reste à savoir si nous pourrons le maîtriser ou s'il nous emportera. «À l'ère

« Le moment est venu d'expliquer au personnel enseignant que la technologie pédagogique est un outil utile, à condition d'avoir des ressources appropriées, et non pas un fardeau supplémentaire pour l'enseignante ou l'enseignant».

L'Association des médias et de la technologie en éducation au Canada (AMTEC)

paroles

spatiale, un char à bœufs perfectionné reste un char à bœufs.»[8]

On peut comprendre que des enseignantes et des enseignants déjà surchargés de travail ne voient dans les technologies de l'information qu'une mode qui vient leur compliquer la vie. Ils se souviennent de la télévision éducative qui, bien qu'elle propose certains programmes utiles, était autrefois décrite de façon exagérée comme la salle de classe de l'avenir, une classe où l'on n'aurait plus besoin d'enseignants. Ils n'ont pas oublié non plus les mathématiques modernes et le concept de la salle de classe décloisonnée, deux concepts qui n'ont pas fait long feu.

Le fait est que de nombreuses écoles – sans doute la majorité d'entre elles – ne sont pas vraiment bien placées pour s'engager à fond dans les technologies de l'information. Dans une étude de l'UNESCO, on lit ce qui suit :

> [Les technologies de l'information] peuvent aussi devenir une source de frustration en raison de la rigidité du cadre organisationnel actuel de l'éducation. La charge de travail, le manque de matériel et de logiciels et l'absence fréquente d'intégration satisfaisante au programme de cours, tout cela a des effets négatifs.[9] [trad.]

C'est donc à juste titre que l'Association des médias et de la technologie en éducation au Canada (AMTEC) est si convaincante lorsqu'elle affirme que «le moment est venu d'expliquer au personnel enseignant que la technologie pédagogique est un outil utile, à condition d'avoir des ressources appropriées, et non pas un fardeau supplémentaire pour l'enseignante ou l'enseignant».[10] Nous sommes également d'accord avec le représentant de l'AMTEC qui insiste sur le fait que cette technologie est «un outil d'enseignement, et non pas une enseignante ou un enseignant».

Cependant, si bien des écoles et des enseignantes et enseignants ne sont pas prêts au «meilleur des mondes» des technologies de l'information, deux autres intervenants principaux de la société le sont. En premier lieu, le système d'éducation est devenu une cible majeure de la gigantesque industrie de la technologie de l'information, industrie qui détient un intérêt dans tous les types de logiciels et de matériel, et qui cible les écoles du continent tout entier afin d'étendre ses marchés.

Tandis qu'au Canada l'assaut est mené par de grandes sociétés telles que Rogers, Southam, Corel, Unitel et Stentor (une alliance de compagnies de téléphone canadiennes), le front international se compose de sociétés comptant parmi les plus puissantes au monde : Time Warner, Paramount Communications, Microsoft, les fabricants d'ordinateurs et les colosses des industries de l'informatique et des jeux vidéo.

Certains grands conglomérats canadiens ont forgé des liens avec des sociétés américaines encore beaucoup plus grosses. En effet, AT&T, de concert avec Rogers et CP, détient 20 p. 100 d'Unitel, tandis que Stentor a signé un accord de commercialisation avec *MCI Communications Corporation.*

Il existe aussi un deuxième intervenant, souvent ignoré dans le «marché» scolaire, qui est plus que prêt pour la culture des technologies de l'information : le «client», c'est-à-dire l'élève. Selon certains éducateurs et éducatrices, «Sega et Nintendo sont aux commandes de l'avenir éducatif de nos enfants, et ce n'est pas une boutade».[11]

Voici un tableau caractéristique des familles d'aujourd'hui : l'enfant est capable de programmer le magnétoscope et de maîtriser les jeux vidéo, tandis que ses parents, aussi bardés de diplômes universitaires soient-ils, restent les bras ballants.

Toutefois, tous les enfants n'ont pas les moyens d'avoir des jeux Super Nintendo à la maison, ni à plus forte raison des ordinateurs, avec ou sans CD-ROM. On estime qu'environ un ménage sur quatre dispose d'un ordinateur, et que ce chiffre devrait passer à deux ménages sur trois d'ici la fin du siècle. De toute évidence, les enfants avantagés sur le plan socio-économique ont les meilleures chances d'avoir l'équipement informatique de dernier cri.

Toutefois, de quelque milieu qu'ils proviennent, les enfants connaissent les *Game Boys*, la télévision, les vidéos-clips musicaux, les magnétoscopes, les caméras vidéo, les disques compacts, les lecteurs portatifs de disques compacts et le reste. Même dans les quartiers pauvres, les enfants, surtout les garçons, s'initient dans les «arcades» à ces jeux et aux télécommandes multi-fonctions.

Pour les enfants, tout cela n'a rien de merveilleux ni d'étonnant; cela fait partie du mobilier, comme autrefois le téléphone pour leurs parents. Tout est informatisé, même dans les petits emplois sans avenir comme chez McDonald. «Dans leur esprit, cette technologie existe depuis toujours.»[12]

Cela explique pourquoi, comme le dit le rapport de l'UNESCO, «les enseignantes et enseignants avec leur tableau vert et leur craie n'arrivent pas à se mesurer à ces nouveaux et puissants médias».[13] C'est aussi pourquoi le comité de technologie éducative de l'Université York a organisé en 1994 une conférence intitulée *Chalkdust to Chips* : «de la craie aux puces».

Malgré tout, nous savons qu'il existe en Ontario des écoles où les élèves de l'élémentaire n'ont un cours informatique qu'une fois par cycle de six jours, et où deux élèves utilisent un ordinateur chacun leur tour pendant 35 minutes. En outre, si les classes d'informatique tombent un jour férié, ou si l'élève s'absente, ses chances d'acquérir des compétences en informatique ne se présenteront peut-être plus qu'une fois toutes les trois semaines.

Ce type de calendrier est peut-être établi en toute bonne foi, mais cela frise le ridicule, surtout si l'on songe à quel point cette génération est capable, si on lui en donne l'occasion, de passer des jeux aux applications informatiques les plus perfectionnées (courrier électronique, babillards internationaux, graphiques animés par ordinateur, transfert électronique de fichiers, enseignement assisté par ordinateur, etc.).

Ceux qui n'ont jamais eu la chance d'observer des élèves travailler sur des ordinateurs auront du mal à nous croire, mais nous avons vu des classes et des écoles où la technologie est mise en œuvre sans réserve, et où elle influence l'enseignement et l'apprentissage.

Nous avons notamment été surpris par l'énergie et la joie qui émanent de l'école River Oaks, d'Oakville, une école élémentaire expérimentale qui commence dès la maternelle. Comment se fait-il qu'un tel enthousiasme ne se manifeste pas dans toutes les écoles de l'Ontario?

Cette question est pertinente, puisque des études réalisées par des universitaires viennent confirmer nos impressions. Le professeur Ron Owston, doyen adjoint de la faculté d'éducation de l'Université York et directeur du centre pour l'étude de l'informatique dans l'éducation à cette même université, vient de terminer trois années d'analyse des effets des ordinateurs sur les compétences en rédaction des élèves de River Oaks, de la 3e à la 6e année. Par rapport à un groupe-témoin qui écrivait sans moyens informatiques, le professeur Owston a constaté que «les ordinateurs amélioraient la structure et l'organisation du travail des élèves, que ce soit en rédaction narrative ou en rédaction personnelle».

En 6e année, les élèves sachant se servir d'un clavier rédigeaient des récits de 3 000 mots et étaient capables de les organiser de façon impressionnante. Enfin, ayant accès aux données offertes sur Internet ou sur CD-ROM (atlas, encyclopédies, banques d'images, échanges avec des jeunes au Japon), ces élèves étaient en mesure de créer des œuvres plus captivantes. «Il est intéressant de noter, observe le professeur Owston, que les attentes des élèves augmentent proportionnellement à la qualité de leur travail.»[14]

Toutefois, il est important de noter que River Oaks est bien plus qu'une école adepte de la haute technologie : c'est un établissement très structuré, fondé sur une philosophie cohérente de l'apprentissage qui est partagée par tout son personnel. Comme l'écrit le directeur de l'école, Gerry Smith :

> La technologie est un outil qui aide à mettre en œuvre la philosophie de l'école, qui est qualitativement parlant différente de celle de la plupart des écoles de la province. La restructuration du

questions

• les enfants avantagés sur le plan socio-économique ont les meilleures chances d'avoir l'équipement informatique de dernier cri.
• «les enseignantes et enseignants avec leur tableau vert et leur craie n'arrivent pas à se mesurer à ces nouveaux et puissants médias.»
• le système d'éducation est devenu une cible majeure de la gigantesque industrie de la technologie de l'information.

programme d'études est le principal objectif de River Oaks depuis sa fondation. Le programme d'études doit être significatif et pertinent. Il doit viser à harmoniser la théorie et la pratique. Il doit donner de la place aux «vieilles mais aussi aux nouvelles compétences de base», telles que l'accès à l'information, sa gestion et son traitement, les compétences en travail coopératif, la résolution de problèmes et l'aptitude à apprendre comment apprendre. L'apprentissage doit être intégré, et les enfants doivent apprendre en contexte.

Trois nouvelles compétences doivent être liées à la restructuration du programme d'études : il faut motiver les élèves, les responsabiliser et leur donner les moyens de réaliser leur plein potentiel. C'est pourquoi nous insistons sur le fait que les ordinateurs mal utilisés sont une frivolité et un mauvais investissement à une époque où les ressources sont relativement réduites.[15] [trad.]

Au Conseil scolaire séparé catholique du comté de Lambton, à Sarnia, nous avons été impressionnés par un projet informatique à l'échelle du conseil. À l'école secondaire Sir Wilfrid Laurier, dans la banlieue d'Ottawa, nous avons vu des élèves consacrer leur temps libre à réaliser des graphiques de grande qualité sur des ordinateurs. On nous a parlé de programmes merveilleux dans toute la province, de Thunder Bay, à Lively et à Scarborough, où des enseignants à l'esprit moderne veillent à intégrer les filles à des domaines technologiques qui étaient traditionnellement les chasses gardées des garçons.

On nous a également présenté des expériences valables sur le plan économique, comme celle du *Holy Family Centre*, qui relève du Conseil scolaire séparé de Wellington : les horaires de trois écoles de la région sont coordonnés et les autobus scolaires transportent les élèves, même les plus jeunes, aux cours d'informatique du centre.

Nous avons lu des mémoires passionnants nous expliquant comment les technologies de l'information peuvent servir, par exemple, à personnaliser l'éducation des enfants dès l'âge de 4 ans en fonction de leurs besoins et aptitudes. À North Bay, une femme de Cochrane nous a raconté qu'elle avait quitté l'école en 11[e] année, qu'elle donnait maintenant des cours d'informatique à des adultes, et que son petit-fils de trois ans et demi utilisait un ordinateur pour faire des exercices de reconnaissance des mots.

Bien entendu, les ordinateurs ont un rôle à jouer dans l'éducation à distance. Apparemment, l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario a fait l'essai d'un cours donné exclusivement sur réseau d'ordinateurs. Il est possible de distribuer des cours sur disquettes ou CD-ROM aux élèves disposant du matériel nécessaire. Alors que les cours par correspondance d'autrefois faisaient appel à des livres et, plus récemment, à des cassettes audio et vidéo, ceux des années 1990 nécessitent le téléchargement de fichiers et de données sur des réseaux.

Nous avons étudié les rapports d'un grand nombre de projets et d'expériences informatiques dans les écoles américaines. Ils décrivent la transformation de la nature de l'apprentissage par les élèves et de l'enseignement par le corps enseignant.[16]

Espoirs et inquiétudes

Le moment est arrivé de prendre du recul afin de parler de nos inquiétudes concernant les technologies de l'information dans l'éducation. Il existe bien entendu

Toutes les transformations auxquelles on assiste dans les écoles innovatrices de l'Ontario et d'ailleurs sont le résultat de nouvelles méthodes d'apprentissage et d'enseignement, *facilitées* par l'introduction des technologies de l'information.

certaines limites liées à l'état d'avancement actuel des ordinateurs, des limites sur lesquelles nous n'exerçons aucun contrôle et qui disparaîtront à mesure que la science et la technologie progressent. Cependant, nous examinons les limites inhérentes au système, sur lesquelles il nous est loisible de jouer.

En premier lieu, la plupart des succès que nous décrivons sont ceux de projets bien précis qui ont été préparés avec soin et mis en œuvre par des personnes engagées à fond et souvent très compétentes. Ces projets ont généralement fait l'objet d'un financement spécial. Par conséquent, extrapoler leurs résultats à un système d'éducation de masse relève d'un acte de foi. Il existe bien d'autres conditions à remplir avant de pouvoir exiger de toutes les écoles qu'elles reproduisent les succès de quelques classes expérimentales.

«Il est peu probable que la technologie exerce un effet quelconque sur la qualité à moins d'être profondément ancrée dans les objectifs et les activités de la classe.»[17] Autrement dit, les technologies de l'information en elles-mêmes ne conduisent pas au changement; l'important, c'est comment elles sont utilisées et intégrées dans le cadre de l'apprentissage et de l'enseignement, ce sont la qualité et la pertinence des logiciels choisis, ce sont les aptitudes et les intérêts des enseignants.

Pour acquérir des compétences d'apprentissage d'ordre plus élevé, par exemple, il faut absolument utiliser les bons logiciels de la bonne manière. De même, les méthodes d'enseignement traditionnelles ne deviennent périmées que s'il y a suffisamment de matériel et si l'enseignante ou l'enseignant qui l'utilise se sent capable d'apporter les changements nécessaires.[18]

En fin de compte, toutes les transformations auxquelles on assiste dans les écoles innovatrices de l'Ontario et d'ailleurs sont le résultat de nouvelles méthodes d'apprentissage et d'enseignement, *facilitées* par l'introduction des technologies de l'information.

En deuxième lieu, il faut mettre l'accent sur le fait que les ordinateurs et la technologie connexe ne sont que des machines, même si leur aptitude à traiter l'information dépasse l'entendement humain. En fait, nous doutons qu'ils puissent jamais supplanter le bonheur qu'on ressent à lire un bon livre pour s'instruire.

Nous sommes toutefois confrontés à un paradoxe : la dynamique de la technologie et le rythme effréné de sa mise en place nous font craindre que l'aptitude à contrôler le progrès technologique nous échappe déjà. Qui tient les rênes, la technologie ou l'être humain? Cette question ne se pose peut-être pas encore mais, à moins d'un effort conscient pour maîtriser la technologie et la mettre à notre service, nous risquons d'être dépassés.

En troisième lieu, il reste à savoir qui tient le volant sur l'autoroute électronique. En effet, notre mandat nous pousse à poser une question brûlante : s'agit-il vraiment d'une autoroute électronique où l'intérêt du grand public prédomine, ou d'un centre commercial de l'information où règne l'appât du gain? À qui reviendra-t-il de décider qui l'emportera, des intérêts du grand public et de la collectivité, ou de ceux du secteur privé?

On peut également se poser des questions quant à l'équité de l'utilisation éducative des technologies de l'information, qui doit être assujettie aux mêmes exigences très strictes d'équité que tous les autres aspects de l'éducation.

Notre crainte, c'est qu'à moins d'être réalisée avec doigté, l'introduction des technologies de l'information risque de renforcer les obstacles artificiels à l'apprentissage au lieu de les amoindrir.

De toute évidence, la situation financière des familles des élèves détermine leur accès à la technologie. Les enfants de familles défavorisées ont certainement moins de chances d'avoir des ordinateurs chez eux. D'après Statistique Canada, 23,3 p. 100 des ménages canadiens ont un ordinateur, à l'exclusion de ceux utilisés uniquement pour les jeux ou le travail, mais ce pourcentage passe au double dans les ménages où le revenu dépasse 60 000 $.[19] À cet égard, les écoles équipées des technologies de l'information

Une équipe et un centre consacres a la technologie pour l'éducation de l'enfance en difficulté

Il ne suffit pas d'offrir les technologies de l'information aux étudiants ayant des handicaps; encore faut-il décider comment choisir le matériel pour répondre aux besoins individuels. De plus, les enseignantes et enseignants doivent apprendre à utiliser le matériel et les logiciels, et leur utilisation doit être suivie de près. C'est dans cette optique que le Conseil scolaire séparé catholique de la région de York a constitué une équipe de technologie de l'éducation de l'enfance en difficulté. Celle-ci comprend un ou une orthophoniste, un enseignant s'occupant d'élèves ayant une déficience visuelle, une consultante s'occupant d'élèves ayant un retard de développement, un physiothérapeute et une informaticienne. L'équipe a mis au point un système pour passer les demandes en revue et faire des recommandations en matière de logiciels et de matériel. L'équipe a également assuré la formation des enseignantes et des enseignants dans ce domaine et elle a établi un centre de technologie pour l'éducation de l'enfance en difficulté. Le succès de l'équipe et du centre a incité d'autres conseils à considérer des initiatives similaires; l'ancien surintendant (maintenant directeur d'un autre conseil scolaire) qui a lancé ce projet suggère de les développer à l'échelle provinciale.

pourraient donner aux élèves défavorisés sur le plan financier une plus grande égalité des chances.

Nous estimons que toutes les écoles ont besoin d'un nombre convenable d'ordinateurs modernes, et qu'elles doivent toutes être branchées sur un réseau. La seule disparité qui soit acceptable d'un conseil à l'autre ou au sein d'un conseil donné consisterait à favoriser les collectivités où peu de ménages disposent d'un ordinateur.

À moins de trouver une façon pour les enfants de milieux défavorisés d'avoir accès, en dehors de l'école, à du matériel informatique (relié à un réseau), ceux-ci courent le risque de prendre du retard. Nous faisons face à la nette possibilité de créer une nouvelle classe de lettrés en technologie jouissant de privilèges excessifs. Bien entendu, cette nouvelle classe serait alors elle-même issue surtout de milieux aisés. C'est pourquoi les écoles doivent offrir à tous les élèves la chance de maîtriser ce savoir. En effet, que les élèves du secondaire choisissent les cours plus pratiques ou plus académiques (c'est ainsi que nous appelons les nouvelles options), il ne fait aucun doute que presque tous les emplois imaginables de l'avenir, même chez McDonald, exigeront une connaissance de la technologie et de ses utilisations.

Il faut s'efforcer de ne pas renforcer les stéréotypes négatifs lorsqu'on élabore et utilise des logiciels. Si chaque logiciel était évalué de façon centralisée par des éducatrices et éducateurs professionnels provenant de tous les coins de l'Ontario, les conseils scolaires et les écoles n'auraient pas à faire ces évaluations. On serait ainsi certain de la bonne qualité et de l'équilibre de tout logiciel utilisé dans les écoles de l'Ontario, qu'il soit distribué directement par le Ministère ou par le Programme ontarien d'encouragement à l'achat de logiciels, ou simplement recommandé comme ressource. Les effets des technologies de l'information sur les différentes couches sociales doivent absolument être contrôlés.

On s'inquiète du fait que les garçons risquent de maîtriser la nouvelle technologie plus aisément que les jeunes filles, sans doute pour les mêmes raisons tenant au conditionnement social qui rendent les adolescentes mal à l'aise avec les sciences et les mathématiques.[20] L'initiation de tous les enfants des écoles aux technologies de l'information dès leur plus jeune âge, en tant que partie intégrante de leur vie scolaire, devrait grandement aider à rendre la technologie non sexiste; il faudra, au besoin, considérer des interventions précises. En plaçant les ordinateurs au centre de l'apprentissage, nous devrons veiller à ne pas reléguer les jeunes filles à la périphérie, ou à nous contenter de les voir maîtriser uniquement les aspects superficiels de cette technologie.

Il existe d'excellents logiciels spécialement conçus pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.[21] Toutefois, il ne faut pas s'attendre à accomplir grand-chose si ces élèves n'ont pas accès à de bons outils. Les enseignants des programmes d'informatique personnalisés peuvent guider tous les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Quant aux enfants surdoués, ils peuvent progresser à leur rythme et même devenir les mentors de leurs camarades, voire de leurs enseignants.

L'autre sujet d'inquiétude concerne un volet essentiel de l'enseignement scolaire : l'aspect social. En effet, il ne s'agit pas pour les élèves de se replier sur eux-mêmes et de ne dialoguer qu'avec l'ordinateur. Nous avons été contents de

opinion

«Comment mieux inciter les élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes sinon en les persuadant que leurs études sont vraiment importantes pour eux, pour leur vie, pour leurs aspirations personnelles, qu'elles sont la clé d'un travail enrichissant ou de débouchés intéressants, qu'elles forment un tout avec la vie réelle des élèves?» [trad.]

Graham Orpwood de la faculté d'éducation de l'Université York

constater que les élèves travaillaient souvent en équipe et s'entraidaient sur ce qui est important. Il est aussi vital qu'ils connaissent les effets des technologies de l'information : comment la société fait-elle face à l'automatisation au lieu de travail, dans les loisirs, dans l'apprentissage? Les élèves devraient être confrontés aux problèmes d'éthique présentés par toute technologie. «Une personne qui connaît la technologie doit comprendre ses rapports avec le changement social.»[22] Répétons-le, nous tenons à ce que les élèves lisent des livres et pas seulement des écrans d'ordinateur. Malgré tout l'attrait exercé par la technologie, les livres dégagent une odeur différente et produisent une sensation irremplaçable.

L'introduction équitable des technologies de l'information dans nos écoles et leur utilisation pour renouveler les écoles, le programme d'études et l'enseignement ne se produiront pas du jour au lendemain. Il faut penser aux coûts, au développement des compétences et des connaissances des éducatrices et des éducateurs, et à l'élaboration et l'acquisition de logiciels. Bien entendu, nous voulons aussi créer un réseau reliant les écoles afin qu'elles puissent former une communauté globale d'apprentissage et d'échanges.

Nous parlerons maintenant des éléments d'une transformation réussie du système scolaire menée par le moteur des technologies de l'information. Nous citerons le besoin de coordination afin de relier les réseaux et de faire en sorte que les logiciels ne soient évalués qu'une seule fois. Nous décrirons les types de logiciels nécessaires dans nos écoles en mettant l'accent sur le besoin d'une forte présence canadienne dans les technologies de l'information, tout comme dans les manuels et autre matériel didactique. Bien entendu, nous discuterons de la nécessité d'avoir plus de matériel de meilleure qualité dans nos écoles. Mais tout d'abord, il nous faut introduire un autre moteur, celui du perfectionnement du corps enseignant, moteur que l'on ne peut pas dissocier de celui des technologies de l'information. En effet, le corps enseignant a un rôle clé à jouer dans l'introduction des ordinateurs à l'école.

Technologies de l'information et apprentissage

Les contributions des technologies de l'information à l'apprentissage sont nombreuses et exemplaires. Pour commencer, il ressort clairement des exemples que nous avons donnés que ces technologies permettent à l'école de devenir pertinente pour l'élève, comme rien d'autre n'a pu ou ne peut le faire. Combien d'élèves se sont présentés devant nous pour se plaindre avec vigueur du manque de sens de l'école dans leur vie! Voici ce qu'écrit à ce propos le professeur Graham Orpwood de la faculté d'éducation de l'Université York : «Comment mieux inciter les élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes sinon en les persuadant que leurs études sont vraiment importantes pour eux, pour leur vie, pour leurs aspirations personnelles, qu'elles sont la clé d'un travail enrichissant ou de débouchés intéressants, qu'elles forment un tout avec la vie réelle des élèves?»[23]

Mal motivés, un trop grand nombre d'élèves deviennent médiocres. Les technologies de l'information peuvent jeter un pont entre l'école et la vie réelle des jeunes de l'Ontario, donner enfin à l'école une pertinence et inciter les jeunes à réfléchir à leur attitude envers l'apprentissage et le système d'éducation.

Les éducatrices et éducateurs américains rendent en des termes presque similaires les conséquences de l'introduction stratégique des technologies de l'information dans les écoles où ils enseignent, supervisent ou ont étudié. Voici ce qu'on lit au sujet d'une école secondaire : «Les enseignants disent quelque chose qui a été confirmé par l'observation : ils agissent différemment avec les élèves, abandonnent leur rôle

de maîtres pour devenir plutôt des guides ou des mentors. À certains moments, les élèves mènent la classe, deviennent des tuteurs et organisent spontanément des groupes de travail coopératifs.»

Après plusieurs années, on observe un «changement significatif» dans la façon dont les élèves pensent et travaillent. En fait, la principale différence entre les élèves d'un programme informatique bien planifié et structuré et ceux d'une école traditionnelle est «la façon dont ils s'organisent pour travailler et accomplir leurs travaux. Ils ont pris l'habitude d'utiliser des capacités d'interrogation, de collaboration, d'utilisation de la technologie et de résolution de problèmes que l'on ne trouve pas souvent chez les élèves sortant d'écoles secondaires traditionnelles.»

En même temps, les enseignants ont commencé à «former des équipes, franchir les limites entre matières et modifier le calendrier scolaire afin de tenir compte de grands projets de classe» tandis que, dans les écoles élémentaires, «la récitation et le travail assis ont été graduellement équilibrés par l'enseignement interdisciplinaire fondé sur les projets qui intègrent les mêmes technologies de pointe que dans les écoles secondaires».

L'auteur conclut donc qu'«on ne saurait sous-estimer l'impact catalytique de la technologie dans ces environnements. Nous avons observé à quel point la technologie perturbe l'inertie de la classe traditionnelle. Par exemple, elle peut :

- encourager des formes d'interaction radicalement différentes entre les élèves et entre élèves et enseignants;
- engager les élèves de manière systématique dans des tâches cognitives d'ordre supérieur;
- inciter les enseignants à remettre en question leurs hypothèses concernant l'instruction et l'apprentissage.»[24]

Même si la Commission préfère éviter de parler de «changement de paradigme», qui lui semble un cliché, c'est bien de cela qu'il s'agit dans ce contexte. Ne doutons pas que de tels changements dans le milieu scolaire s'ils sont réels, constituent une transformation de la culture d'apprentissage pour toutes les personnes visées. On est en train de réinventer l'éducation.

D'autres chercheurs font des affirmations tout aussi audacieuses. La nouvelle technologie, d'après les dirigeants de l'*Institute for the Reinvention of Education* à l'Université Pennsylvania State, peut aider les élèves à apprendre et à se développer à des rythmes différents, les rendre mieux capables d'avoir accès à l'information, de l'évaluer et de la communiquer, encourager une amélioration de la quantité et de la qualité en matière de raisonnement et de la réaction des élèves, les aider à apprendre à résoudre des problèmes complexes, les rendre conscients de façon globale et capables d'utiliser les ressources qui existent à l'extérieur de l'école, créer des débouchés intéressants, et même encourager l'expression artistique.[25]

Dans un chapitre précédent, nous avons montré que les ordinateurs peuvent permettre aux élèves de mesurer immédiatement leurs progrès. L'évaluation informatisée peut permettre aux élèves de se mettre eux-mêmes à l'épreuve et de vérifier s'ils ont maîtrisé une nouvelle compétence ou s'ils ont les connaissances requises pour passer à une autre tâche. Selon certaines études, ces techniques montrent aux élèves qu'ils sont capables de progresser, tandis que la vérification immédiate de leur travail motive des élèves qui risquent sans cela d'être très peu intéressés à l'école.

Les élèves qui prennent l'habitude de vérifier leur apprentissage et leur compréhension font de l'auto-évaluation, une compétence importante à une époque où il faut de plus en plus être capable de savoir si l'on est bien préparé au marché du travail et bien adapté à une société en évolution constante. Lorsque les élèves deviennent responsables de leur auto-évaluation, le rythme de l'apprentissage change et devient plus personnalisé. Tout

Les élèves qui prennent l'habitude de vérifier leur apprentissage et leur compréhension font de l'auto-évaluation, une compétence importante à une époque où il faut de plus en plus être capable de savoir si l'on est bien préparé au marché du travail et bien adapté à une société en évolution constante.

cela peut transformer l'organisation de l'école et de l'apprentissage. À notre avis, il faut absolument que les écoles interviennent dans cette évolution au lieu d'y assister de manière passive.

Toutefois, notre discussion ne serait pas complète si nous n'examinions pas comment les élèves utilisent les ordinateurs pour apprendre plus, mieux et plus vite. L'autre volet de l'apprentissage à l'école est l'enseignement. Les enseignantes et enseignants ont montré qu'ils peuvent faire un usage innovateur des technologies de l'information afin de changer leur façon d'enseigner, de répondre mieux aux besoins des élèves et de faciliter un meilleur apprentissage.

Bien entendu, il est probable que les bons enseignants voudront toujours, le cas échéant, dispenser un enseignement dirigé. Malgré tout, nous sommes convaincus que les technologies de l'information peuvent servir à renforcer les différentes techniques d'enseignement et d'apprentissage utilisées par les excellents enseignants.

On ne saurait s'attendre à ce que tous les enseignants et tous les parents accueillent avec joie le rôle accru joué par l'initiative des élèves et l'apprentissage autonome, résultats quasi-certains de l'utilisation d'un bon logiciel. Les élèves apprendront à naviguer par eux-mêmes, et à explorer des directions et des avenues dépassant le contrôle ou les plans de l'enseignante ou de l'enseignant. Réjouissons-nous pourtant de ces nouvelles capacités, et montrons-nous confiants que la vaste majorité des élèves de nos écoles, guidés par un corps enseignant compétent, seront capables de les utiliser de façon productive et constructive.

Grâce à ces outils, nous pouvons «écarter les approches didactiques traditionnelles, où l'enseignant parle et l'élève écoute, où l'élève fait de petits exercices sur du matériel bien défini et spécifique à la matière. Au lieu de cela, les élèves sont placés devant des tâches réelles et complexes. Les réformateurs veulent mettre en place de longs projets multidisciplinaires, des groupes d'apprentissage coopératif, un calendrier souple et des évaluations authentiques.»

Dans ce nouveau type de classe, «des tâches réelles sont exécutées, et pas seulement pour obtenir une note. Les élèves considèrent que l'activité est valable en soi.» Cette attitude est facilitée par le fait que les élèves «sont fiers d'utiliser les mêmes outils que des professionnels», et qu'ils produisent un travail ressemblant à celui d'un professionnel.[26]

À long terme, l'autonomie croissante de la plupart des élèves libérera le temps des enseignants, qui pourront mieux se consacrer aux élèves en difficulté.

Vicki Hancock et Fred Betts, de l'*Education and Technology Resources Centre of the Association for Supervision and Curriculum Development,* insistent sur le fait que, dans les programmes sur les technologies de l'information, les enseignants «attendent beaucoup plus de leurs élèves et leur présentent de la matière bien plus complexe. La gamme des expériences d'apprentissage s'étend bien au-delà de ce qu'on offre dans les classes traditionnelles».[27] En même temps, les enseignants peuvent prêter une plus grande attention à certains élèves afin de tenir compte de leurs différents modes d'apprentissage.

> Les classes centrées sur les enseignants tendent à céder la place aux classes axées sur les élèves. L'enseignante et l'enseignant suivent les élèves à la façon d'un entraîneur au lieu de se contenter de diffuser l'information. Cela donne plus de collaboration et de travail en petits groupes. [trad.]

Un autre informaticien, dans le Maine, parle d'une école qui a annulé les classes d'informatique en laboratoire et intégré les ordinateurs dans le programme d'études afin que les élèves n'apprennent pas seulement à utiliser les ordinateurs mais aussi à manier des idées. Les résultats sont encourageants : «Les élèves s'engagent encore plus à fond dans leur travail, et les élèves moyens sont devenus aussi intéressés que les élèves doués».[28]

D'autre part, une enseignante en anglais et en journalisme de San Diego a écrit que l'utilisation de la technologie dans ses classes avait aidé «tous les élèves, qu'ils

soient doués ou qu'ils fassent partie d'un programme de l'éducation de l'enfance en difficulté, à contrôler leur apprentissage». Dans une collectivité où les taux de décrochage sont élevés, elle a trouvé que les élèves étaient totalement motivés et que «l'apprentissage coopératif était encouragé», ce qui lui permettait de servir plutôt «de facilitatrice de l'apprentissage que d'experte omnisciente».[29]

Ces constatations sont en plein accord avec les impressions recueillies dans les écoles de l'Ontario que nous avons visitées, et avec ce que les enseignantes, les enseignants et les élèves de la province nous ont dit au sujet de leurs réactions.[30]

D'après leur expérience, les éducateurs des Pays-Bas ajoutent que, même si «l'ordinateur ne remplacera jamais l'enseignant, il changera son rôle, lui permettant de consacrer plus de temps et d'attention aux élèves souvent négligés à l'heure actuelle : les élèves surdoués et ceux qui accusent un retard».[31]

Dans le mémoire qu'elle nous a adressé, l'Association des médias et de la technologie en éducation au Canada (AMTEC) parle d'études qui arrivent à la conclusion suivante :

> La technologie éducative peut créer de nouvelles avenues d'échange social et d'apprentissage coopératif. La crainte que les ordinateurs inciteront les élèves à travailler de façon isolée, à l'écart de toute interaction humaine, est dissipée par l'observation d'élèves dans des classes organisées pour promouvoir l'interaction entre les enfants. Les élèves règlent leurs problèmes en commun, souvent avec les enseignants comme partenaires.[32] [trad.]

Les auteurs de ce mémoire parlent aussi d'un projet de l'Université de Colombie-Britannique datant de 1990, et de l'*Educational Technology Centre* de Colombie-Britannique, visant à intégrer les technologies de l'information dans douze écoles. Résultat : les enseignantes et les enseignants ont trouvé que les ordinateurs avaient un impact positif, non seulement sur l'apprentissage des enfants mais aussi sur leur croissance sociale et affective. D'après le rapport publié sur le projet, «il semblerait que l'aspect motivationnel de l'ordinateur ait incité les élèves à passer plus de temps devant l'ordinateur, les aidant à développer des compétences en raisonnement critique, en pensée créative et en résolution de problèmes».

En outre, lorsque les programmes multimédia étaient utilisés, les «enseignants trouvaient que les élèves étaient plus motivés à apprendre et obtenaient de bons résultats». Ceux qui ont vu un groupe de garçons de 8e année à River Oaks faire la sourde oreille lorsque sonne la cloche à l'heure du déjeuner, afin de pouvoir continuer à travailler sur un projet collectif, reconnaîtront ce phénomène, très rare dans nos écoles.

Le projet de la Colombie-Britannique a également conclu que les ordinateurs avaient un effet positif sur l'attitude des élèves à l'égard de l'apprentissage en général et de leur confiance en soi en tant qu'apprenants :

> Certains pensent que les élèves sont motivés, entre autres, par les aspects mécaniques et techniques intrigants des ordinateurs, mais les enseignants estiment que, si les apprenantes et les apprenants ont un intérêt aussi vif pour les ordinateurs, c'est plutôt parce que ces derniers les aident à améliorer l'estime de soi, à responsabiliser les élèves et à les rendre capables, à améliorer la confiance et à donner un plus grand sentiment de succès.
>
> Grâce aux outils technologiques, les élèves peuvent grandement améliorer leurs connaissances, apprendre des techniques de résolution de problèmes, développer les compétences nécessaires pour gérer d'énormes quantités de données, analyser des concepts de plusieurs points de vue et développer les compétences de raisonnement analytique et critique d'ordre supérieur, difficiles à quantifier, qui sont exigées sur le marché mondial.[33] [trad.]

Nous savons que les gens apprennent à différents rythmes et, tandis que la théorie de Howard Gardner selon laquelle chacun d'entre nous possède plusieurs sortes d'intelligence[34] est de plus en plus acceptée, dans la vie réelle d'une grande

opinion

classe, il est très difficile pour un enseignant de mettre cette connaissance en pratique. Les technologies de l'information peuvent donc aider à faire que l'apprentissage s'adapte aux caractéristiques individuelles de chaque enfant.

À un palier d'études plus élevé, le programme d'électronique numérique du collège Humber, d'Etobicoke, comporte une infrastructure d'apprentissage informatisée permettant d'offrir un enseignement personnalisé, l'admission continue d'étudiants pendant l'année et l'apprentissage géré par ordinateur. D'après le concepteur de ce programme, «le principal avantage de l'enseignement personnalisé est que les élèves sont forcés d'apprendre à apprendre seuls. . . La plupart d'entre eux deviennent des apprenants sûrs et contents d'eux-mêmes.»

Dans ce système, chaque étudiant ou étudiante fait son propre chemin.

> Le programme envoie les devoirs, surveille les examens, vérifie les réponses aux devoirs et examens, offre aux étudiants des rapports sur les résultats des tests, permet l'entrée de notes attribuées par les professeurs pour les projets de laboratoire par exemple, vérifie les données recueillies lors de mesures en laboratoire et offre des statistiques complètes sur les notes de l'étudiant, les cours suivis, ses objectifs et les réponses correctes aux tests.[35] [trad.]

En plus d'améliorer l'apprentissage par les élèves, les technologies de l'information offrent aux enseignantes et enseignants de nombreuses occasions d'utiliser les ordinateurs (et les réseaux de communications auxquels ils donnent accès) pour échanger leurs idées, apprendre les uns des autres et constituer des réseaux coopératifs d'éducatrices et d'éducateurs professionnels.

La Commission a beaucoup appris grâce au Village électronique/*Electronic Village,* un réseau provincial de la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario qui permet aux enseignants d'entrer en rapport les uns avec les autres. La FEO a structuré le réseau de sorte que, dans plusieurs collectivités de l'Ontario, il suffit de placer un appel local. Le système offre toutes sortes de «conférences» où les enseignants peuvent discuter de problèmes, échanger des plans de leçons et poser des questions.

D'après la journaliste Jennifer Lewington, spécialiste des questions d'éducation au *Globe and Mail,* qui a demandé les commentaires des participants, les résultats sont encourageants.[36] Une enseignante lui a répondu : «En 18

Il existe des choses que seuls les enseignants peuvent accomplir. Les enseignants peuvent forger des relations solides et productives avec les élèves. Les technologies, non. Les enseignants peuvent motiver les élèves à aimer apprendre. Les technologies, non. Les enseignants peuvent cerner les besoins affectifs des élèves et y répondre. Les technologies, non. Les solutions fondées sur la technologie peuvent et doivent libérer les enseignants et leur permettre de remplir leurs tâches importantes exigeant l'interaction humaine, l'évaluation continue et l'amélioration du milieu d'apprentissage.» [trad.]

Kyle Peck et Denise Dorricott "Why use Technology?"

années, je n'ai encore jamais vu un meilleur moyen de perfectionnement». Un évaluateur de l'extérieur a remarqué que le réseau «est l'un des outils les plus puissants de rétroaction en matière de politiques».

Nous croyons que ce réseau s'amplifiera, que le nombre d'enseignantes et d'enseignants qui y participeront augmentera, et que le nombre de sujets de discussions se multipliera. Nous prévoyons également la possibilité que les conseils scolaires, les facultés d'éducation et d'autres intervenants utilisent le réseau pour transmettre la recherche sur l'éducation, le matériel d'un cours de perfectionnement en cours d'emploi ou de nouveaux programmes-cadres du Ministère. Les possibilités sont encourageantes.

Mise en œuvre

Éducation des enseignantes et enseignants

Presque tous les rapports de projets positifs concernant les technologies de l'information décrivent leur effet transformateur profond sur le rôle du corps enseignant. À long terme, d'après l'UNESCO, l'enseignante ou l'enseignant «cesse d'être la personne qui sait tout pour devenir un guide, passant du rôle de soliste à celui d'accompagnateur».[37] Elle ou il tend à devenir plutôt un «facilitateur : quelqu'un qui crée les conditions d'apprentissage et qui organise les processus d'apprentissage».[38]

Ce qui rend ces rapports crédibles à nos yeux, c'est la sensibilité qu'ils manifestent à l'égard du rôle de l'enseignante et de l'enseignant dans le monde nouveau des technologies de l'information. Presque tous les chercheurs estiment que celles-ci ne peuvent fonctionner que si les enseignants y prennent une part intime. Certains deviennent lyriques :

> Il existe des choses que seuls les enseignants peuvent accomplir. Les enseignants peuvent forger des relations solides et productives avec les élèves. Les technologies, non. Les enseignants peuvent motiver les élèves à aimer apprendre. Les technologies, non. Les enseignants peuvent cerner les besoins affectifs des élèves et y répondre. Les technologies, non. Les solutions fondées sur la technologie peuvent et doivent libérer les enseignants et leur permettre de remplir leurs tâches importantes exigeant l'interaction humaine, l'évaluation continue et l'amélioration du milieu d'apprentissage.»[39] [trad.]

Mais personne, même pas les plus fervents adeptes de la technologie, ne croit que les enseignants peuvent jouer leur nouveau rôle sans se perfectionner. D'après les déclarations du Conseil ontarien des directrices et directeurs de l'éducation à la Commission, «nos enseignants ont besoin de formation. Nous demandons à des professionnels, formés selon le paradigme de l'enseignant en tant que pourvoyeur d'informations, de connaître les pouvoirs et potentiels des [nouvelles] technologies. Sans financement et sans soutien, les enseignants ne seront sans doute pas capables de s'équiper des outils nécessaires pour devenir des éducateurs pour les années 1990 et au-delà.»[40]

D'après un éducateur américain, les enseignants doivent avoir l'occasion «non seulement d'apprendre à utiliser la technologie, mais aussi de développer des stratégies pour utiliser la technologie avec les élèves.»[41]

La première mesure consiste à permettre aux enseignants actuels de se familiariser avec les technologies de l'information, en les utilisant eux-mêmes, en s'en servant pour enseigner, en choisissant les logiciels qui conviennent le mieux à leurs cours. En fait, certains enseignants connaissent déjà le monde de la technologie pédagogique. Mais la majorité, tout naturellement, est probablement aussi intimidée par la nouvelle technologie que tout le monde, y compris les membres de la Commission.

Nous ne demandons certes pas à des dizaines de milliers d'enseignants de l'Ontario de devenir d'un coup des experts en technologie, pouvant transformer les écoles traditionnelles en centres de haute technologie.

Nous ne voyons cependant pas pourquoi tous les enseignants ne pourraient pas se sentir relativement à l'aise dans le monde des technologies de l'information, du

Nous ne voyons cependant pas pourquoi tous les enseignants ne pourraient pas se sentir relativement à l'aise dans le monde des technologies de l'information, du moment que l'on consacre temps et ressources pour les y préparer.

moment que l'on consacre temps et ressources pour les y préparer. Malgré tout, on nous a signalé que l'engagement envers la formation en cours d'emploi est insuffisant dans la plupart des conseils scolaires de la province. Tandis que certains y remédient, il semble que la plupart des conseils, faute de moyens, n'offrent pas assez de ressources pour le développement technologique.[42]

La deuxième mesure consiste à offrir une meilleure éducation technologique à tous ceux qui se lancent dans la profession d'enseignante ou d'enseignant. Nous pouvons sûrement prendre pour acquis que la plupart d'entre eux auront déjà des connaissances solides en informatique : au minimum ils auront sans doute préparé leurs dissertations sur des machines de traitement de texte, et chaque promotion de sortants sera un peu plus familière avec la toute dernière technologie. Mais au cours de leur long cheminement professionnel, il est crucial qu'ils connaissent la technologie, et surtout, qu'ils sachent comment l'utiliser pour enseigner. Cela reste vrai qu'ils se destinent aux écoles élémentaires ou secondaires, qu'ils enseignent le calcul intégral ou la littérature.

Dans les chapitres précédents sur la sélection, la formation initiale et le perfectionnement continu des enseignantes et des enseignants, nous avons recommandé que les exigences préalables à l'admission des étudiants aux facultés d'éducation comprennent la démonstration d'une connaissance de base des technologies de l'information. La définition de cette «connaissance» évoluera à mesure qu'un nombre croissant de candidats considèrent les ordinateurs comme un outil parmi d'autres; toutefois, nous suggérons que tous les candidats soient capables d'utiliser un système de traitement de texte (et s'en servent régulièrement pour préparer leurs dissertations), et qu'ils sachent comment utiliser d'autres types de logiciels comme les bases de données et les programmes de peinture ou de dessin.

Compte tenu de notre insistance sur les réseaux de communications par ordinateur, tous les candidats devraient avoir utilisé un logiciel de communications pour entrer en contact avec un babillard électronique. Heureusement, il en existe des centaines au pays, dont plusieurs sont créés par les écoles ou par les conseils scolaires ou sont publics.

Lorsque les étudiants en éducation seront munis de ces aptitudes, il s'agira de leur donner des connaissances et des compétences pour appliquer les technologies de l'information dans la salle de classe. Cela veut dire savoir intégrer les ordinateurs à tous les aspects du programme d'études.

Même si nous ne suggérons pas que les enseignants connaissent un logiciel pédagogique donné, nous estimons qu'ils doivent savoir choisir un logiciel de bonne qualité, convenant à l'âge de leurs élèves et à leurs tâches actuelles, pouvant être disponible dans un centre de ressources de l'école ou du conseil. Les enseignantes et les enseignants, avec l'aide de leurs conseils, du Ministère, des fédérations d'enseignantes et d'enseignants et des facultés d'éducation, doivent acquérir un certain niveau de familiarisation avec les technologies de l'information.

Nous revenons sur le fait qu'il s'agit d'un effort conjoint : les enseignants doivent voir la valeur des technologies de l'information dans leur travail et dans leur vie quotidienne, tandis que les conseils scolaires doivent voir l'importance des ordinateurs dans la salle de classe. Nous suggérons que les enseignantes et enseignants tirent parti des rabais qui leur sont offerts pour les achats de matériel et de logiciels, ainsi que des cours de formation offerts, par exemple, par les conseils scolaires. Chacun doit prendre la responsabilité d'atteindre le niveau d'aise et de connaissances technologiques nécessaire pour être une enseignante ou un enseignant dans le système scolaire moderne de l'Ontario.

Mais nous suggérons aussi que la gamme de cours soit améliorée afin de donner aux enseignants les connaissances et compétences nécessaires pour utiliser les ordinateurs dans la salle de classe à bon escient. Outre les écoles où il existe une carence d'équipement informatique, on devrait s'attendre à ce que tous les enseignants et les enseignantes

Projet Découverte (un centre multimédia)

Les enseignants du Conseil des écoles catholiques du Grand Toronto ont un centre de ressources multimédia où ils peuvent se renseigner sur les nouvelles technologies. Ce centre dispose d'ordinateurs, de claviers électroniques, de matériel et de ressources qui servent à offrir des ateliers de perfectionnement en cours d'emploi aux enseignantes et enseignants de quatre écoles. Les ateliers ont lieu pendant et après les heures de classe, et les élèves ont également accès au centre. Le réseautage entre les enseignants a déjà mené au développement d'unités thématiques intégrant les arts et la technologie.

qui à présent n'utilisent pas les ordinateurs dans la salle de classe modifient leurs stratégies d'enseignement et les utilisent.

> Il n'y a rien d'irrationnel à ce que les enseignantes et enseignants aient peur de passer pour des idiots devant des élèves qui en savent plus qu'eux sur les ordinateurs; de même, il n'y a rien d'imaginaire aux difficultés consistant à intégrer les ordinateurs dans la pratique quotidienne de l'enseignement sans un système de soutien.[43] [trad.]

Les enseignantes et les enseignants qui utilisent les ordinateurs de façon régulière dans leur travail doivent avoir l'occasion d'approfondir leurs connaissances en informatique. Les universités, les conseils scolaires, les fédérations et le Ministère doivent coopérer pour s'assurer que les deux types de perfectionnement soient disponibles.

Dans le présent rapport, nous avons tâché de démontrer comment les quatre moteurs tournent ensemble en synergie : dans ce cas, les rapports entre la technologie et la préparation des enseignantes et des enseignants doivent être de nature organique.

En même temps, si nous avons raison de croire que l'éducation de la petite enfance prédispose les enfants à l'apprentissage, les écoles qui offrent la sorte de motivation suscitée par la technologie dirigée de manière stratégique sont en train d'édifier des établissements accueillants. À mesure que les foyers s'équipent d'ordinateurs, il devient de plus en plus probable que les familles travailleront ensemble à des projets liés à la technologie. Cela rend la disponibilité d'ordinateurs encore plus importante pour les élèves provenant de familles défavorisées : même s'ils ne disposent pas d'un ordinateur à la maison, ils seront au moins systématiquement initiés aux technologies de l'information à l'école.

Le matériel

L'un des thèmes communs dans tout ce que nous avons entendu et lu est la question de l'accès. À moins que les logiciels et le matériel ne soient disponibles dans toutes les écoles de l'Ontario, la grande promesse de la technologie restera lettre morte pour la grande majorité des élèves de l'Ontario. Il semble que le gouvernement accordait auparavant une grande priorité à ces besoins. Selon Paul Ryan, enseignant de Windsor et président du Réseau informatique éducationnel de l'Ontario,

> À une certaine époque, la province de l'Ontario, par le biais du ministère de l'Éducation et de la Formation, fournissait la vision, le leadership et les fonds pour faire bouger les choses. La conception de l'ordinateur ICON; l'élaboration d'un programme d'études complet en ordinatique; la mise en oeuvre du système des SMES [le système des micro-ordinateurs éducationnels subventionnés qui répondaient aux critères du Ministère et étaient subventionnés conjointement par le conseil scolaire et le Ministère] qui permettait aux écoles d'acheter du matériel et des logiciels; l'encouragement offert aux entreprises ontariennes pour qu'elles créent des logiciels ontariens pour les écoles ontariennes; [et] la création d'un département ministériel pour faciliter l'usage de la technologie dans le programme d'études entier nous ont permis de devancer les autres provinces et les autres états. Par conséquent, l'expérience en classe s'est énormément améliorée pour les élèves et les enseignants, et les industries de haute technologie de l'Ontario se sont épanouies.
>
> Cependant, au cours des dernières années, la vision s'est embrouillée, le dynamisme n'a plus le même souffle et les fonds commencent à tarir. Les écoles ont beaucoup de mal à maintenir les programmes actuels, et les politiques ministérielles élaborées à grand effort à la suite de consultations avec les éducatrices et les éducateurs et l'industrie sont ramenées au rang de simples «suggestions»... La décision récente de réduire de moitié les subventions du SMES n'était certes pas positive.[44] [trad.]

Bien entendu, les fonds commencent à se faire rares dans toutes sortes de programmes essentiels et il n'est pas vraiment surprenant que le programme d'informatisation ait également souffert. Même si nous sommes conscients des réalités financières, nous conseillons fortement au Ministère

Des ordinateurs partout dans l'école

À l'école St. Joachim du Conseil scolaire catholique de Dufferin-Peel, les ordinateurs ne sont pas seulement l'apanage des élèves et du personnel enseignant dans les classes ordinaires. L'école, qui est entièrement câblée, se sert d'ordinateurs ICON dans les salles de classe que fréquentent les travailleurs auprès de l'enfance et de la jeunesse, les enseignantes et enseignants d'anglais langue seconde, les enseignantes et enseignants de l'éducation de l'enfance en difficulté et les enseignantes-ressources et enseignants-ressources. De plus, l'école offre des ateliers aux parents et communique par ordinateur avec des élèves au Kentucky, à la Nouvelle-Orléans et au Maryland.

d'accorder la priorité et des augmentations budgétaires aux politiques et aux programmes d'acquisition des technologies de l'information ainsi qu'à l'élaboration de réseaux dans les salles de classe, et de réserver un article budgétaire séparé à ces fins.

Nous savons cependant tous très bien que les restrictions financières persisteront et que, dans un avenir prévisible, nous ne pouvons pas nous attendre, de façon réaliste, à ce que le gouvernement provincial informatise tout seul le système d'éducation de la province. En fait, il est impossible d'équiper les écoles en vue de la révolution technologique sans la pleine participation de l'ensemble de la population ontarienne. Comme le dit l'Association canadienne de la technologie de l'information dans sa déclaration sur l'éducation de janvier 1994 :

> Tous les paliers de gouvernement, l'industrie et la communauté scolaire doivent s'efforcer de nantir les salles de classe du Canada des outils nécessaires (ordinateurs modernes, capacités de communication, enseignantes et enseignants qualifiés et infrastructure d'apprentissage) pour faire de la technologie de l'information un outil d'apprentissage sérieux.[45] [trad.]

Comme nous savons tous que le gouvernement ne peut pas assumer seul ces coûts, à notre avis, la situation présente un défi direct, surtout pour le monde des affaires, qui a la possibilité de se servir de ses ressources pour étayer les préoccupations qu'il exprime souvent au sujet de l'éducation. Les entreprises exigent que les écoles produisent des diplômés créatifs et sensibles qui sachent résoudre les problèmes; étant donné que de nombreux porte-parole du milieu des affaires estiment que la prospérité future du Canada dépend de la capacité d'exploiter les nouveaux outils de la technologie de pointe, nous supposons qu'ils voudront aider les écoles à franchir technologiquement le seuil du XXI[e] siècle. Sinon, il est presque impossible d'imaginer que cela se produise.

En fait, même si le milieu informatique de l'école River Oaks nous a fortement impressionnés, nous nous sommes évidemment rendu compte qu'il s'agit d'une expérience qui n'a apparemment pu être réalisée que grâce à des dons du secteur privé. Le programme *Holy Family*, un projet pilote dont le concept peut être adapté à des groupes d'écoles, aux bibliothèques publiques et à des écoles ainsi qu'aux conseils scolaires qui servent la même région géographique, a également pu obtenir du matériel informatique à des prix spéciaux.

Le comté de Lambton, dont le projet de technologie de l'information nous a tant impressionnés, a sacrifié son programme de musique afin de se lancer sur l'autoroute électronique, un choix qui n'en est pas un dans un monde qui possède déjà trop peu de bons programmes de musique. Les partenaires de l'éducation de la province doivent trouver des moyens d'offrir à tous les élèves un apprentissage rentable basé sur la technologie sans sacrifier d'autres expériences d'apprentissage précieuses.

Il faut davantage d'ordinateurs plus modernes. Nous avons observé la façon dont les ordinateurs sont distribués dans les écoles de l'Ontario et nous ne sommes guère convaincus que des ordinateurs datant du début des années 1980 nous permettront d'entamer le prochain millénaire. De nombreux enseignants très créatifs se servent avec succès des 20 000 ordinateurs Commodore 64 et Pet (y compris des SuperPet et des Commodore 128) encore utilisés dans les écoles en 1993, selon les statistiques du Ministère.

Bien qu'il soit préférable que les élèves connaissent l'informatique un peu plus tôt que pas du tout, ces vieilles machines n'ont même pas de disque dur; de plus, elles ne peuvent pas utiliser les logiciels actuels ou être reliées à des lecteurs de disque CD-ROM et à des modems. Un Commodore 64 construit en 1983 a autant de rapport avec les ordinateurs de base actuels qu'une calèche tirée par un cheval avec un avion à réaction; il est de plus en plus difficile pour ces machines primitives de jouer un rôle dans la transformation de la nature même de l'apprentissage.

Les partenaires de l'éducation de la province doivent trouver des moyens d'offrir à tous les élèves un apprentissage rentable basé sur la technologie sans sacrifier d'autres expériences d'apprentissage précieuses.

En 1993, le ministère fédéral de l'Industrie, des Sciences et de la Technologie a annoncé qu'il allait distribuer les ordinateurs et les logiciels de traitement des données excédentaires du gouvernement aux systèmes scolaires à travers le Canada. À compter de septembre 1994, environ 200 ordinateurs avaient été envoyés aux conseils scolaires de l'Ontario désignés par le conseil consultatif national créé pour diriger le processus de répartition. (Une enquête menée dans le cadre du programme a indiqué qu'on avait besoin de plus de 100 000 ordinateurs à travers le pays.)

Nous sommes préoccupés par le fait que les écoles ne pourront pas rester à l'avant-garde avec du matériel que l'industrie considère comme désuet, mais nous estimons que le projet a une certaine valeur pour le gouvernement de l'Ontario et le monde des affaires, dont plusieurs membres se départissent régulièrement d'un grand nombre d'ordinateurs usagés. En fait, les ordinateurs donnés à une école peuvent être considérés comme des dons de charité aux fins de l'impôt fédéral.

Il va de soi que le secteur privé peut faire davantage que de faire simplement don des ordinateurs dont il ne se sert plus. Par exemple, tout comme ils ont formé le *Learning Partnership* (autrefois le *Metro Toronto Learning Partnership*), les compagnies des technologies de l'information et les autres intervenants peuvent aider à introduire graduellement des ordinateurs dans les écoles. Bien que la concurrence soit la force motrice de l'économie, ce n'est pas toujours la meilleure façon d'appuyer les écoles. Par exemple, les entreprises qui refusent de collaborer entre elles et dont les systèmes d'exploitation sont donc incompatibles, n'aident pas les écoles. Cependant, le fait que des compagnies d'informatique fassent partie du *Learning Partnership* nous encourage beaucoup.

Il nous apparaît également que les élèves qui ont accès à des ordinateurs après l'école, durant la fin de semaine et l'été ont, en fait, accès à l'école. Ils pourraient poursuivre leur apprentissage comme s'ils n'avaient jamais quitté l'édifice, tandis que ceux qui ne bénéficient pas de cet accès peuvent prendre du retard. Nous sommes encouragés par des entreprises comme le centre de technologies de l'information pour enfants des bibliothèques publiques de North York, qui comprend 9 ordinateurs situés dans trois bibliothèques, ordinateurs que les enfants utilisent pendant les heures d'ouverture. Bien que quelque 25 000 enfants y aient eu recours en 1993, le centre n'est pas relié à un réseau et l'accès dans une bibliothèque est différent de l'accès à partir du foyer.

Dans l'intervalle, le système de soutien communautaire, avec des installations et des services comme les centres de loisirs communautaires et les bibliothèques publiques, devrait comprendre des centres de technologies de l'information où les familles pourraient recevoir un apprentissage sur les ordinateurs et par les ordinateurs. On nous a affirmé qu'un tel programme existait il y a quelques années, mais nous ne savons pas si on lui a accordé les ressources et la priorité nécessaires pour l'établir à long terme. Ces centres pourraient être situés dans les écoles mais, quel que soit l'endroit où ils sont installés, ils doivent être accessibles pendant de longues heures.

Le meilleur matériel du monde ne sera rien de moins qu'un énorme presse-papiers s'il ne peut pas utiliser d'excellents logiciels : les instructions qui disent à l'ordinateur comment calculer, qui forment les programmes, qui lui disent quelles fonctions exécuter et qui sont nécessaires pour communiquer avec d'autres ordinateurs.

Il existe deux types de logiciels pour les écoles : premièrement, les nombreux programmes qui ont été conçus spécialement pour les écoles et qui concernent une certaine partie du programme d'études (géographie ou résolution de problèmes, par exemple); et deuxièmement, les programmes que l'on utilise couramment à la maison ou au travail : logiciels de traitement de texte, bases de données, logiciels de conception et de dessin assistés par ordinateur, de communications, de graphisme et de contrôle automatique, par exemple. Les écoles ont besoin des deux

types : il n'est pas dans l'intérêt des élèves de choisir seulement l'un des deux. Les didacticiels peuvent devenir désuets et ennuyeux très rapidement, tandis que les logiciels de gestion ou les logiciels personnels peuvent aider les élèves à apprendre ou à parfaire certaines compétences, bien qu'ils n'aient pas de liens directs avec le programme d'études.

La qualité des logiciels, en particulier des didacticiels, ainsi que les créateurs de ces logiciels nous préoccupent. Le Ministère a adopté une mesure très positive en rendant les logiciels CorelDraw et ClarisWorks disponibles dans toutes les écoles, mais il y a encore beaucoup à faire. Il semble, par exemple, que la qualité et la pertinence des logiciels ne soient pas évaluées, comme c'est le cas des livres dans le processus de la *Circulaire 14,* et qu'on ne s'assure pas qu'ils soient dénués de tout préjugé.

Les logiciels sont partagés au hasard, et les enseignantes et les enseignants n'ont pas de moyens efficaces d'échanger leurs évaluations des logiciels. Nous savons que certains conseils scolaires consacrent de maigres ressources à la conception de logiciels qu'ils vendent ensuite à d'autres conseils scolaires, alors que des projets conjoints ou des initiatives provinciales conviendraient mieux.

Il nous semble que, si un logiciel est efficace, il n'y a aucune raison qu'il ne soit utilisé que par les conseils qui peuvent se le procurer; il doit y avoir beaucoup plus de partage des coûts et de coordination dans ce domaine.

Par-dessus tout, il faut une vaste gamme de logiciels à contenu canadien de qualité supérieure : l'utilisation de logiciels à contenu américain est tout aussi inacceptable dans les écoles ontariennes que les manuels destinés aux écoles américaines. Lorsque les sociétés Microsoft et Sega ont décidé de créer des didacticiels, comme elles l'ont fait activement au cours de la dernière année, nous pouvons être sûrs que la perspective canadienne ne sera pas une de leurs priorités.

C'est pourquoi nous avons accepté la suggestion de la ministre de la Culture, du Tourisme et des Loisirs, à savoir que la *Circulaire 14,* soit la liste des textes approuvés pour les écoles de l'Ontario, soit élargie afin d'inclure d'autres documents d'apprentissage, comme les cassettes vidéo et les logiciels, et qu'elle porte davantage sur le matériel à contenu canadien.[46]

Nous avons constaté que certains progrès ont été réalisés. Par exemple, le Programme ontarien d'encouragement à l'achat de logiciels permet aux conseils scolaires d'obtenir des rabais sur certains logiciels et de leur distribuer un catalogue des titres de ces logiciels. Son comité consultatif est composé d'enseignantes et d'enseignants de toute la province qui recommandent des modèles de logiciels au Ministère d'après les suggestions des conseils scolaires; le programme obtient des rabais et chaque conseil scolaire est libre d'acheter le logiciel qui, d'après lui, vaut le plus la peine d'être acheté à ces prix réduits.

Par son rôle dans la distribution des originaux du logiciel, TVOntario est un partenaire dans cette entreprise. À notre avis, ce modèle a beaucoup de mérite et nous espérons qu'il deviendra le principal moyen d'acquérir des logiciels en Ontario.

Nous ne voulons pas interdire l'utilisation des logiciels venant d'ailleurs, mais nous voulons nous assurer que les élèves aient accès à des logiciels ayant un contenu canadien et représentant clairement la perspective canadienne. Un processus de réglementation fédéral sévère pour les médias électroniques définit le minimum de contenu canadien; rien de moins ne devrait être acceptable pour les didacticiels. Nous avons examiné deux solutions : l'offre de primes d'encouragement pour la conception de logiciels en Ontario ou au Canada, ou la signature avec des compagnies ontariennes ou canadiennes de contrats de conception de logiciels répondant aux besoins des programmes d'études des écoles. Comme nous avons déjà recommandé au Ministère d'assumer la responsabilité directe de l'élaboration d'un programme d'études provincial, nous optons pour la deuxième solution.

Les multiples usages de la technologie

L'école secondaire St. Mary's du Conseil scolaire catholique de Peterborough, Victoria, Northumberland et Newcastle intègre la technologie à toute une gamme de milieux d'apprentissage. Dans l'un des champs d'étude, les élèves apprennent à connaître un éventail de logiciels employés couramment dans l'industrie.

Bien entendu, l'école ne peut pas se procurer tous les logiciels disponibles, mais elle s'efforce d'en avoir un bon échantillon et acquiert des compétences qui sont facilement transférables à d'autres processus informatisés. L'école St. Mary's possède des logiciels de robotique LEGO, de conception assistée par ordinateur (CAO), de création multimédiatique et de lecture d'images, d'impression en couleurs, de retouche de photos, de sérigraphie, de montage de vidéos, d'infographie, d'éditique, d'animation et de présentation multimédiatique interactive exécutés sur ordinateurs personnels.

En direct : apprendre à la source

> Au début du siècle, la petite école de rang offrait plus de savoir que la communauté environnante; de nos jours, c'est le contraire. Les écoles avant-gardistes établissent des liens avec les sources d'informations grâce aux modems et aux réseaux.[47] [trad.]

La valeur éducative possible du réseautage ne doit pas être sous-estimée. C'est littéralement une autre dimension qui permet de déborder des cadres physiques de l'école de façon exponentielle. Certains élèves et enseignants sont déjà en contact avec d'autres élèves, d'autres enseignants, d'autres experts et d'autres ressources, comme Internet. Bien qu'il existe des réseaux comme le Village électronique de la FEO (qui fera éventuellement partie du Réseau informatique éducationnel de l'Ontario), Chaînet de La Chaîne, le réseau *LearnLink* et le réseau *SchoolNet* et qu'on soit en train de construire l'autoroute éducative de l'Ontario, la plupart des écoles et des élèves n'ont pas de contact informatique en direct.

À notre avis, en plus de posséder son propre réseau, chaque école (en fait, chaque salle de classe) devrait avoir accès à au moins un réseau extérieur relié à Internet.

Le programme *Writers in Electronic Residence* (WIER) est un autre merveilleux exemple. Créé en 1987 par Trevor Owen, ancien enseignant au secondaire et maintenant professeur à la faculté de l'éducation de l'Université York, ce programme a commencé dans deux écoles et était à l'origine lié à un réseau par l'entremise de l'Université Simon Fraser. À l'heure actuelle, 70 écoles participent au programme et 2 500 élèves qui vivent aussi loin que l'Île de Baffin et les Territoires du Nord-Ouest peuvent demander à l'un des sept poètes et romanciers éloignés de critiquer leurs oeuvres. Owen qualifie l'entreprise de salon littéraire électronique.[48]

L'une des conséquences les plus intéressantes d'un tel programme est le fait qu'il soit réellement équitable. Comme le savent les utilisateurs d'Internet, le nivellement social est intrinsèque aux technologies de l'information; c'est ce que Trevor Owen qualifie d'«équité en direct». Tout à coup, on ne juge plus les élèves en fonction de l'endroit où ils habitent, de leur aspect physique, de leur sexe ou de leur race, mais selon la qualité de leurs communications. Bien qu'involontaire, il s'agit là éventuellement d'une conséquence très gratifiante des technologies de l'information.

Il faut souligner que, en plus des autres avantages, le réseautage entre les écoles et les conseils scolaires peut permettre de réaliser des économies importantes. En rendant certains documents disponibles en direct, comme les documents sur les programmes d'études, les énoncés de politiques et les communiqués de presse, le Ministère pourrait réduire les frais élevés d'impression et de distribution; c'est un bon exemple de rationalisation.

> L'investissement dans la création d'une «autoroute électronique» à l'échelle de la province garantirait aux petites écoles des régions isolées de la province ou aux écoles dont les budgets pour les bibliothèques sont limités le même accès à la source d'informations que les grandes écoles des grandes régions urbaines aisées.[49] [trad.]

Le Ministère a annoncé, au milieu de 1994, qu'il allait donner 5 millions de dollars pour relier les réseaux informatiques actuels de la communauté de l'éducation. C'est là un premier pas qui renforcera les alliances qui existent entre les partenaires de l'éducation. Ce n'est toutefois qu'un premier pas.

Le secteur privé s'est montré actif dans ce domaine. *Rogers Cable Systems* est en train de faire l'essai de la câblodistribution (au lieu des lignes téléphoniques) pour donner à des écoles de North York, d'Ottawa, de London et de Woodstock l'accès aux réseaux d'information. Son concurrent, Bell Canada, travaille dans les collectivités aux

environs de Sault Ste. Marie afin d'améliorer les possibilités d'accès à des réseaux.

Les écoles et les bibliothèques publiques doivent compter parmi les principales sources d'entreposage et de diffusion de l'information électronique. Certains des meilleurs logiciels sont chers et ne peuvent pas et ne doivent pas nécessairement être reproduits dans chaque classe.

Quoi qu'il en soit, les élèves et les enseignantes et enseignants devraient avoir accès à ces sources, et les écoles et les bibliothèques publiques devraient devenir des points d'accès publics. De plus, un logiciel pourrait se trouver physiquement à un certain endroit mais être accessible à un groupe d'écoles par modem.

Nous avons également recommandé au gouvernement provincial d'appuyer la création et l'exploitation de centres informatiques communautaires. Pour atteindre leur plein potentiel, ces centres devront être branchés sur des réseaux nationaux et internationaux, selon leurs moyens. Les bibliothèques publiques de l'Ontario ont déjà manifesté leur intérêt pour la création de réseaux et la participation à des réseaux existants afin d'offrir à toutes les Ontariennes et tous les Ontariens l'accès à l'information.[50]

Autres technologies éducationnelles

Comme nous l'avons déclaré au début du présent chapitre, les technologies de l'information sont, pour nous, l'un des quatre moteurs du changement, et nous reconnaissons le pouvoir de l'ordinateur, surtout s'il est relié à des réseaux informatiques à l'extérieur de l'école.

Cependant, d'autres technologies pourraient être utiles. La plupart des élèves et des enseignants connaissent déjà les rétroprojecteurs, les projecteurs, les magnétoscopes, les magnétophones et les calculatrices. Il y a aussi d'autres technologies que l'on utilise ou que l'on devrait utiliser en classe.

L'apport possible à l'apprentissage des téléconférences et des vidéoconférences interactives nous intéresse tout particulièrement. Lorsqu'il y a trop peu d'élèves dans une école pour justifier qu'un cours dans un domaine spécialisé soit donné, les conférences interactives apportent la solution. Si certaines écoles possèdent des installations de téléconférences, une enseignante ou un enseignant pourrait donner un cours à des élèves de plusieurs écoles, ce qui permettrait aux élèves de suivre le cours tout en évitant d'engager des frais élevés pour les ressources humaines.

Le Réseau scolaire à London

L'école publique Princess Anne et l'école secondaire H.B. Beal du Conseil scolaire de London participent toutes deux au réseau *SchoolNet*, un projet pilote qui relie des écoles du Canada à des réseaux. En plus de donner accès à des bibliothèques, à des bases de données, à des experts et à d'autres sources, le réseau *SchoolNet* offre, selon certains élèves, plus de possibilités personnelles. Par exemple, un élève de l'école Princess Anne joue aux échecs avec un joueur renommé de Saskatoon. D'autres échangent des poèmes et des lettres avec des élèves des États-Unis, du Danemark, de Hong Kong et de Russie. De plus, l'un des auteurs d'un manuel de 8e année a offert de répondre à toutes les questions de mathématiques par courrier électronique.

Naturellement, il est plus bénéfique pour les élèves de se voir et de s'entendre plutôt que de s'entendre uniquement. À notre avis, il est possible de mettre sur pied des installations de vidéoconférences interactives, dans toutes les écoles secondaires de la province peut-être, en commençant par les petites écoles ou les écoles isolées.

Le téléphone représente une utilisation plus commune de la technologie. Nous avons tous fait l'expérience difficile d'essayer de trouver la bonne personne dans les dédales de l'audio-messagerie. Nous croyons cependant que, malgré quelques expériences négatives, l'audio-messagerie peut être un outil très utile pour les écoles. Par exemple, elle peut donner un menu de messages enregistrés pour les parents comprenant des renseignements sur le calendrier de la remise des bulletins scolaires et des entrevues entre parents et enseignants, le programme d'une journée portes ouvertes et d'autres activités. Le système peut également être structuré pour permettre aux parents et aux élèves de vérifier quels sont les devoirs à faire ce soir-là.

Certaines écoles enregistrent maintenant des messages sur les lignes téléphoniques des bibliothèques publiques. Ceci permet également de donner des renseignements importants aux parents.

Le secteur privé pourrait jouer un rôle dans ce domaine, surtout les compagnies de téléphone, si ces technologies doivent devenir une réalité du système éducatif. Les écoles pourraient par exemple bénéficier de tarifs spéciaux, qui sont également un élément important dans la réalisation du réseautage entre les écoles de l'Ontario, réseautage dont nous avons parlé.

« L'investissement dans la création d'une «autoroute électronique» à l'échelle de la province garantirait aux petites écoles des régions isolées de la province ou aux écoles dont les budgets pour les bibliothèques sont limités le même accès à la source d'informations que les grandes écoles des grandes régions urbaines aisées.» [trad.]

Paul Swan et Bill Latham, bibliothécaires d'école, Conseil scolaire du comté de Middlesex

paroles

D'autres technologies sont déjà courantes ou le seront, comme les vidéodisques, qui sont supérieurs aux cassettes vidéo. (Comme nous le mentionnerons plus loin, TVOntario utilise déjà les vidéodisques.) Les ordinateurs dont le matériel et les logiciels convertissent le texte en paroles peuvent servir aux élèves handicapés. Il y a d'autres innovations comme les ordinateurs à stylet, les ordinateurs qui reconnaissent les commandes orales, et d'autres technologies. Chaque technologie pourrait jouer un rôle dans l'amélioration de l'apprentissage.

Nous ne pouvons pas négliger l'utilité de la technologie pour le côté administratif de l'éducation : administration, gestion des ressources humaines, transport des élèves par autobus, gestion des biens, et ainsi de suite. Le Ministère joue déjà un rôle de chef de file dans ce domaine par l'entremise du Réseau informatique éducationnel de l'Ontario (RIEO), un partenariat avec les conseils scolaires de l'Ontario, qui peuvent utiliser les logiciels créés par le RIEO. Nous applaudissons cette initiative et nous encourageons le Ministère à l'élargir afin d'éliminer tout dédoublement actuel des efforts en matière d'élaboration et d'achat de logiciels, logiciels qui pourraient être conçus et distribués par un organisme central.

Comme elles rejoignent un auditoire plus vaste que les collectivités locales, les installations de téléconférences jouent un rôle-clé dans l'éducation à distance, un domaine où d'autres intervenants du monde entier partagent nos préoccupations. Par exemple, l'UNESCO est très intéressée par l'usage de la technologie, y compris les technologies de communication comme les vidéoconférences, pour promouvoir l'éducation des adultes et l'éducation à distance. Elle encourage les gouvernements à «[permettre à] d'importants groupes de participer à l'éducation, quels que soient le moment et l'endroit.»

Contact Nord est un exemple intéressant de ce qui peut être accompli. Il s'agit d'un réseau de téléconférences dont se servent les écoles secondaires, les collèges communautaires et les universités du nord de l'Ontario pour offrir des cours et d'autres formes d'enseignement à une population étudiante éparpillée dans une vaste région.

De plus, les installations pour les conférences interactives peuvent grandement aider les enseignantes et les enseignants à se perfectionner. Imaginez un expert-conseil ou un professeur d'éducation qui offre un cours sur l'apprentissage d'une langue seconde (ou même sur l'utilisation des ordinateurs dans les cours d'histoire) dans un endroit central et des enseignants qui «se branchent» au réseau dans la salle de conférence de leur école secondaire.

Comme les réseaux de collaboration qui sont en train d'être créés par le Village électronique, un réseau d'installations de conférences pourrait permettre de partager l'apprentissage et d'apprendre ensemble. Il pourrait même permettre à un membre du conseil d'administration ou au ministre de s'adresser directement aux membres de la profession lorsqu'il annonce des changements importants au système. (Il faudrait déterminer si les nombreux enseignants auraient ainsi moins l'impression que les innovations ne répondent pas toujours à leurs préoccupations ou leurs besoins.)

Le journal *New York Times* indique que la Caroline du Nord s'efforce d'utiliser au maximum la technologie des téléconférences interactives dans les écoles. À partir d'une base de 16 écoles qui ont participé au projet pilote, le réseau comprendra, grâce au financement récemment approuvé par la législature, plus de 100 écoles secondaires et collèges communautaires à travers l'État et servira à l'enseignement et à la planification entre enseignants. Le projet pilote comprenait l'enseignement du japonais, du latin et de l'océanographie. [51]

Parmi les provinces canadiennes, le Nouveau-Brunswick semble être le chef de file avec les cours du réseau TeleEducation offerts à 50 endroits grâce à des vidéoconférences interactives.[52] Nous savons également que

Voici un extrait d'une lettre envoyée par un enseignant de London en Ontario à l'émission *Inside Education* de TVOntario :

Notre projet le plus récent s'intitule «Une journée dans la vie d'une adolescente ou d'un adolescent». Le 2 mars, les élèves de mes trois classes de 8e année ont pris note de tout ce qu'elles ou ils ont fait cette journée-là. Cent quatre écoles des États-Unis, du Canada, de Russie, d'Angleterre et de Finlande participent au projet. Jusqu'à maintenant, nous avons reçu 50 réponses d'écoles des États-Unis, du Canada, d'Israël, de Finlande, d'Angleterre, d'Australie et de Russie.

l'Université d'Ottawa utilise un réseau de vidéoconférences interactives et que d'autres universités utilisent probablement déjà cette technologie ou sont sur le point de le faire.

Nous croyons qu'il est important d'appuyer le concept de réseaux d'installations de vidéoconférences interactives. Dans le même ordre d'idées, les nombreuses écoles secondaires qui offrent un programme de technologie des communications financé par le Fonds pour le renouvellement de l'équipement et des programmes – Études technologiques, du Ministère, peuvent également se servir de l'équipement existant.

Passons maintenant aux moyens de concrétiser l'énorme potentiel offert par les technologies de l'information pour l'apprentissage, l'enseignement, les communications et l'évaluation.

Réaliser le potentiel

Souvent, dans le présent rapport, nous demandons au ministère de l'Éducation et de la Formation d'assumer un rôle principal en matière de réforme du système d'éducation en Ontario. C'est encore plus important dans le domaine des technologies de l'information. Nous voulons éviter la sottise de créer des réseaux qui ne permettent pas aux élèves et aux enseignants de communiquer avec d'autres écoles et d'autres conseils scolaires. (Nous avons découvert que les ministères provinciaux ont chacun créé leurs propres réseaux et que certains d'entre eux ne peuvent toujours pas envoyer de courrier électronique aux autres.)

Nous voulons éviter le dédoublement tout en assurant à tous les élèves l'accès à des ordinateurs et des logiciels plus nombreux et plus perfectionnés qui portent sur la vie et les perspectives canadiennes. Nous voulons également réduire les frais, par exemple par «l'achat en vrac» de logiciels; en achetant les droits d'utilisation des programmes pour toutes les écoles, on réaliserait d'importantes économies d'échelle.

Nos recommandations sur l'utilisation des technologies de l'information dans les écoles s'adressent pour la plupart au Ministère en raison du rôle essentiel qu'il doit jouer dans la coordination et la mise en oeuvre des technologies de l'information, si nous voulons accomplir des progrès importants avant le prochain millénaire.

Le Ministère doit s'assurer que les conseils scolaires ne tardent pas à doter les salles de classe d'ordinateurs et de logiciels perfectionnés. Ces salles de classe devront être supervisées par des enseignantes et des enseignants bien formés. Le Ministère doit aider à garantir l'existence de réseaux grâce auxquels les élèves et les enseignants pourront communiquer entre eux pour obtenir des renseignements.

La priorité numéro un devrait donc être accordée à la coordination générale de tous ces nombreux facteurs. À notre avis, le Ministère est naturellement responsable de cette coordination. Le ministère de l'Éducation et de la Formation devrait créer un organisme de coordination responsable d'amener les conseils et les partenaires communautaires à doter les écoles des logiciels et du matériel nécessaires et à créer des réseaux, réseaux dont on a un besoin urgent. On arriverait ainsi à adopter une approche coordonnée en matière d'élaboration, d'évaluation et de distribution des logiciels et on favoriserait énormément l'éducation continue des enseignantes et enseignants dans ces domaines. (Nous tenons à souligner le rôle important que joue TVOntario/La Chaîne dans la distribution des logiciels et le perfectionnement continu du personnel enseignant.)

Cette fonction de coordination consisterait aussi à rassembler tous les partenaires des secteurs public et privé afin de planifier, de mettre en oeuvre et de surveiller l'introduction et l'usage continu des technologies de l'information dans les écoles.

Selon nous, la coordination ne doit pas se limiter aux plans que les conseils scolaires sont actuellement tenus d'élaborer et de présenter au Ministère chaque année; la coordination doit vraiment permettre de transformer l'utilisation que font les enseignants et les élèves des

Les efforts du directeur et du personnel de l'école *Don Mills Collegiate* de North York pour forger des partenariats avec les concepteurs de logiciels Rogers et Alias ont permis d'offrir des postes à des élèves inscrits à des programmes d'éducation coopérative et de la formation en cours d'emploi à des enseignantes et enseignants. On devrait trouver d'autres types d'ententes qui pourraient être conclues avec des entreprises du secteur privé pour inspirer d'autres écoles à prendre les dispositions qui conviennent le mieux à leur situation.

ordinateurs. La responsabilité doit donc inclure l'établissement de résultats mesurables qui permettent d'évaluer efficacement les progrès. Autrement dit, le succès ne se mesure pas au nombre d'ordinateurs disponibles ou même à la quantité de travail qu'ils permettent aux élèves d'accomplir; c'est la qualité du travail qui semble être l'étalon principal de l'utilisation de la nouvelle technologie selon son potentiel.

Recommandation 93

** Nous recommandons donc que le Ministère soit chargé du contrôle de l'utilisation accrue et efficace des technologies de l'information dans les écoles de la province, et que son rôle consiste à :*

a) déterminer la portée et la nature des ressources informatiques actuellement utilisées dans les écoles de l'Ontario;

b) remplir le rôle de centre d'information sur ces ressources afin de garantir que tous les conseils scolaires soient au courant de cette information et d'empêcher le dédoublement inutile des efforts;

c) faciliter la formation des alliances entre le Ministère, les conseils scolaires, les fabricants de logiciels et de matériel et le secteur privé;

d) élaborer des normes communes, conjointement avec les partenaires du système d'éducation, concernant la production et l'acquisition de technologie;

e) élaborer des protocoles de licence relatifs à l'utilisation à distance par de nombreuses personnes de logiciels se trouvant dans un endroit central, que ce soit dans un réseau local ou un réseau à grande distance;

f) coordonner les efforts, y compris les projets de recherche et les projets spéciaux, visant à perfectionner les programmes efficaces d'évaluation du rendement des élèves.

Nous tenons à souligner que, à notre avis, le Ministère a un rôle à jouer dans la coordination des divers aspects des technologies de l'information liés à l'éducation. Nous n'insinuons cependant pas qu'il se base sur un seul modèle, comme celui de River Oaks, et qu'il l'impose à tous les conseils scolaires de l'Ontario. Premièrement, la diversité même de la province rend cette approche impensable : ce qui convient à Oakville peut ne pas convenir à l'île Manitoulin. Deuxièmement, l'une des grandes qualités de la technologie est qu'elle favorise la créativité parce qu'elle englobe la variété plutôt que d'exiger que l'éducation suive une approche figée.

Nous devons découvrir ce qui fonctionne le mieux.[53] Nous croyons que, pour apporter des changements importants, il faut établir, aussi rapidement et avec autant de prudence que possible, des centres d'innovation, à l'intérieur d'un partenariat que nous voudrions transcanadien. Les écoles de l'Ontario, et celles du Canada entier, pourraient alors profiter de l'éventail d'expériences le plus vaste qui soit en matière de financement, de structuration et de mise en oeuvre des technologies de l'information. (Nous savons qu'il existe déjà plusieurs projets qui pourraient servir de base à un tel réseau.) Bien entendu, pour être efficace, le travail portant sur les meilleures pratiques doit être connu de toutes les enseignantes et de tous les enseignants ordinaires.

Recommandations 94 et 95

** Nous recommandons donc que les conseils scolaires, en collaboration avec le Ministère, le secteur privé, les universités et les collèges, entreprennent plusieurs projets ambitieux sur les ordinateurs et l'apprentissage dans les écoles, des projets nécessitant un important matériel et de nombreux logiciels. Ces projets devraient refléter la diversité de l'Ontario, inclure une composante d'évaluation distincte et complète et servir au perfectionnement professionnel, à la conception de logiciels et à l'analyse des politiques.*

Nous avons également souligné le danger social posé par l'informatique : les technologies de l'information peuvent facilement devenir un autre outil qui permet aux élèves plus aisés d'accroître leurs avantages en matière d'apprentissage par rapport aux élèves plus pauvres. C'est pourquoi, comme nous savons que toutes les écoles ne peuvent pas être entièrement informatisées immédiatement, nous estimons que le Ministère doit s'assurer que, lorsqu'il distribue des ordinateurs, la priorité soit accordée aux écoles où il est fort probable que les élèves n'aient pas accès à un ordinateur à la maison.

** Nous recommandons que le ministre communique avec ses homologues des autres provinces par l'entremise du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada afin de créer un réseau national de projets sur les ordinateurs et l'apprentissage qui informerait les enseignantes et enseignants et les élèves d'un océan à l'autre.*

Notre prochaine recommandation concerne les enseignantes et enseignants car, comme nous l'avons souligné, les ordinateurs ne sont pas des enseignants mais plutôt du matériel didactique. Il serait cependant déraisonnable de tenir pour acquis que la plupart des enseignantes et enseignants savent s'en servir efficacement à l'heure actuelle. En revanche, un nombre encourageant d'enseignantes et d'enseignants de l'Ontario sont déjà devenus des chefs de file et des personnes-ressources dans le domaine des technologies de l'information dans leurs écoles et leurs conseils scolaires, et nous sommes sûrs que, avec une préparation adéquate, beaucoup d'autres enseignantes et enseignants joueront également un rôle de premier plan.

Recommandations 96 et 97

** Nous recommandons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants proposé exige que les facultés d'éducation incluent l'acquisition de connaissances et de compétences en informatique appliquée à l'éducation dans leurs programmes d'études pour tous les nouveaux enseignants et enseignantes.*

** Nous recommandons que les enseignantes et les enseignants puissent suivre des cours de perfectionnement qui leur donnent les connaissances et les compétences dont elles et ils ont besoin pour bien utiliser les technologies de l'information en classe, qu'elles et ils suivent ces cours de perfectionnement et que l'acquisition de telles connaissances devienne une condition de renouvellement du brevet d'enseignement.*

Passons maintenant à l'utilisation des ordinateurs dans les écoles. Nous avons un besoin urgent d'un bien grand nombre d'ordinateurs modernes, autonomes ou reliés à un réseau local, comportant d'excellents logiciels dont les perspectives et le contenu canadiens soient évidents, et qui soient reliés à des réseaux locaux, nationaux et internationaux. On nous a dit qu'une grande quantité d'ordinateurs de bonne qualité, remplacés régulièrement par le secteur privé, pourraient être fournis aux écoles de l'Ontario. Des représentants d'entreprises nous ont répété que les écoles doivent permettre à leurs élèves d'acquérir les compétences les plus pointues; voici une façon pour les entreprises d'aider les écoles à atteindre ce but tout en profitant d'un avantage fiscal.

Nous avons également souligné le danger social posé par l'informatique : les technologies de l'information peuvent facilement devenir un autre outil qui permet aux élèves plus aisés d'accroître leurs avantages en matière d'apprentissage par rapport aux élèves plus pauvres. C'est pourquoi, comme nous savons que toutes les écoles ne peuvent pas être entièrement informatisées immédiatement, nous estimons que le Ministère doit s'assurer que, lorsqu'il distribue des ordinateurs, la priorité soit accordée aux écoles où il est fort probable que les élèves n'aient pas accès à un ordinateur à la maison.

Recommandation 98

** Nous recommandons donc que le ministère de l'Éducation et de la Formation et le ministère du Développement économique et du Commerce, par l'entremise de consortiums éducatifs et des programmes fédéraux existants, coordonnent leurs efforts avec ceux de la communauté des affaires ontarienne afin de distribuer les ordinateurs excédentaires par le biais des conseils scolaires de l'Ontario et que, à mesure que les ordinateurs seront plus nombreux dans le système scolaire, on accorde la priorité aux écoles des communautés à faible revenu et des communautés franco-ontariennes.*

Enfin, les ordinateurs doivent être présents en dehors des écoles – dans d'autres écoles, les bibliothèques et les banques de données. Ils doivent mettre les élèves en communication avec d'autres élèves, les enseignantes et enseignants et des experts dans divers domaines. À notre avis, il est essentiel que toutes les classes de toutes les écoles aient accès à l'autoroute électronique.

Pour que les technologies de l'information réalisent leur plein potentiel, il est important de garantir qu'un nombre suffisant de logiciels éducatifs de qualité supérieure soient disponibles, que leur contenu et leur perspective soient autant que possible canadiens et que leur approche des sujets traités soit juste et dénuée de préjugés.

Recommandations 99, 100, 101 et 102

** Nous recommandons que le Ministère augmente le budget réservé à l'achat de logiciels au nom des conseils scolaires de l'Ontario et qu'il donne aux conseils scolaires plus de souplesse dans l'utilisation des fonds pour qu'ils puissent obtenir de l'équipement informatique au moyen d'achats, d'ententes de location ou d'autres ententes de partage des frais.*

** Nous recommandons que les logiciels et toutes les autres ressources électroniques utilisées en éducation soient considérés comme du matériel didactique aux fins de l'évaluation de la* Circulaire 14 *(quant à la qualité, à l'équilibre, à l'absence de préjugés, etc.).*

** Nous recommandons que le Ministère, sur les conseils des éducatrices et des éducateurs compétents, détermine les domaines prioritaires dans lesquels la perspective et le contenu canadiens sont actuellement absents.*

** Nous recommandons que le Ministère dirige les efforts, de concert avec le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, visant à entreprendre un programme pour encourager la production de logiciels éducatifs canadiens de qualité supérieure par des entreprises canadiennes et d'autres organismes comme les conseils scolaires, les universités et les collèges.*

Enfin, les ordinateurs doivent être présents en dehors des écoles – dans d'autres écoles, les bibliothèques et les banques de données. Ils doivent mettre les élèves en communication avec d'autres élèves, les enseignantes et enseignants et des experts dans divers domaines. À notre avis, il est essentiel que toutes les classes de toutes les écoles aient accès à l'autoroute électronique.

Recommandation 103

** Nous recommandons que le gouvernement de l'Ontario, en collaboration avec les conseils scolaires et d'autres organismes, s'engage à garantir que toutes les classes de toutes les écoles financées par les fonds publics en Ontario soient reliées à au moins un réseau informatique local et que, à son tour, ce réseau soit relié à un réseau provincial, un réseau national et au réseau Internet.*

Maintenant que nous avons identifié les diverses composantes de la stratégie de l'utilisation des technologies de l'information à l'école, concentrons-nous sur l'accès aux ordinateurs après l'école, les fins de semaine et pendant les vacances et les congés. Comme les enfants qui ont un ordinateur à la maison ont un net avantage sur ceux qui n'en ont pas, l'accès aux ordinateurs à l'école pour ces derniers devient extrêmement important. Cependant, nous sommes encore préoccupés par la commercialisation de plus en plus probable de l'accès aux réseaux et à Internet; en fait, certaines compagnies exigent déjà des frais pour l'accès aux réseaux, et nous sommes inquiets de ce que l'accès pourrait être limité en raison d'un manque d'argent.

Recommandations 104, 105 et 106

** Nous recommandons que les conseils scolaires, en collaboration avec les ministères provinciaux et les organismes concernés, créent, dans les quartiers où l'accès aux ordinateurs personnels est moins probable, des centres communautaires de technologies de l'information, peut-être dans les écoles ou les bibliothèques publiques, et accordent un financement permanent pour le matériel, les logiciels et la dotation en personnel.*

** Nous recommandons que le Ministère appuie les conseils scolaires dans la mise sur pied de projets-pilotes qui donnent aux apprenantes et apprenants la possibilité d'avoir*

accès à des programmes et à de l'équipement financés et ce, en dehors de la journée scolaire définie.

** Nous recommandons que le gouvernement de l'Ontario insiste sur le fait que les installations publiques comme les bibliothèques publiques et les écoles, et certains groupes sans but lucratif (comme les «freenets»), aient un accès garanti aux installations de l'autoroute électronique à un coût abordable (gratuitement, autant que possible, pour les utilisatrices et utilisateurs de ces installations).*

Nous devrions également souligner que, bien que la plupart des parents soient enthousiastes quant à l'utilisation des ordinateurs à l'école, tous ne sont évidemment pas personnellement à l'aise avec les technologies de l'information. Ces parents (l'origine socio-économique de la plupart d'entre eux ne faisant aucun mystère) se sentent incapables de fournir à leurs enfants un soutien dans leur apprentissage des technologies de l'information à l'école. Par conséquent, nous encourageons les conseils scolaires et les autres organismes à donner des occasions aux parents d'augmenter leur connaissance de l'informatique. Par exemple, TVOntario, les centres communautaires de technologies de l'information proposés, les «freenets», les collèges communautaires, les bibliothèques publiques et d'autres intervenants ont un rôle à jouer à cet égard.

Nous avons souligné plus haut le potentiel éducatif des installations de téléconférences interactives et nous avons donné l'exemple de Contact Nord. À notre avis, Contact Nord doit être amélioré et devenir un réseau de vidéoconférences interactives disponible à tous les usagers éventuels, en particulier les petites collectivités autochtones : de plus, il doit répondre à leurs besoins de cours de niveau secondaire, collégial et universitaire et aux besoins d'activités de perfectionnement pour le personnel enseignant. Cette amélioration renforcerait le lien entre les élèves et les enseignants, ce qui améliorerait grandement l'apprentissage des élèves.

Recommandation 107

** Nous recommandons que le Ministère engage le processus de transformation du programme d'audioconférences Contact Nord en un réseau de vidéoconférences interactives.*

TVOntario/La Chaîne

Notre discussion sur la technologie serait incomplète si nous ne mentionnions pas TVOntario/La Chaîne, qui fournit des services aux enseignantes et enseignants et aux élèves depuis 1970 par l'entremise de la télévision et qui continue de jouer un rôle important dans ce domaine. En fait, les gens qui ne font pas partie du système scolaire ne savent probablement pas que TVOntario et la Chaîne produisent une abondance de matériel pour les écoles qui n'est jamais diffusé sur les ondes.

Son rapport annuel le plus récent mentionne plusieurs programmes pour les écoliers dans sa section Programmation Enfance et Jeunesse. En plus des séries télévisées, ces programmes comprennent des vidéodisques, des cassettes audio et des affiches. TVOntario/La Chaîne dispense également des cours à distance aux adultes, souvent en association avec des collèges et des universités. L'organisme a joint ses efforts à ceux de la *Federation of Women Teachers' Associations of Ontario* et du Conseil scolaire de North York, entre autres, afin de diffuser des programmes de perfectionnement pour les enseignantes et enseignants.

Notre seule recommandation à TVOntario/La Chaîne est de continuer son bon travail. Nous espérons qu'un programme d'études commun provincial facilitera la tâche de TVOntario en matière de production d'émissions, de conception de logiciels et de lancement d'initiatives comme TVOnline/Chaînet et les vidéodisques, qui appuient les objectifs du programme d'études. Il est important pour le système d'éducation de l'Ontario que TVOntario continue de soutenir les objectifs d'apprentissage de nos écoles et d'aider nos élèves à atteindre ces objectifs.

questions

Les ordinateurs mèneront-ils à un isolement de plus en plus grand chez les jeunes ou manqueront-ils de reconnaître leurs besoins affectifs et spirituels? Les ordinateurs qui répondent aux commandes vocales, et qui existent déjà, enlèveront-ils aux élèves toute motivation d'apprendre à écrire et à épeler correctement?

Conclusion

Selon les preuves considérables qui s'accumulent rapidement, les technologies de l'information sont en train de transformer profondément la nature de l'apprentissage et doivent être intégrées à nos stratégies d'enseignement. La Commission est convaincue que les technologies de l'information sont l'un des moteurs de la réforme nécessaire du système d'éducation.

Le fait est que les nouvelles technologies ont déjà transformé nos vies de manières qui auraient été inimaginables il y a quelques années à peine. Il est un vieil adage qui s'applique particulièrement bien à la situation : la seule certitude, c'est le changement. Les concepts avant-gardistes d'aujourd'hui seront sans doute désuets demain.

Nous reconnaissons les préoccupations concernant la technologie – et nous les partageons parfois – mais, pour certaines d'entre elles, il n'y a pas de solutions toutes faites. Les ordinateurs mèneront-ils à un isolement de plus en plus grand chez les jeunes ou manqueront-ils de reconnaître leurs besoins affectifs et spirituels? La situation actuelle est rassurante, mais il faut rester sur ses gardes. Les ordinateurs qui répondent aux commandes vocales, et qui existent déjà, enlèveront-ils aux élèves toute motivation d'apprendre à écrire et à épeler correctement? On doit élaborer des stratégies, y compris des techniques informatisées, pour prévenir une pareille situation inacceptable.

Les écoles que nous avons connues au cours du dernier siècle et demi deviendront-elles désuètes? Si le bureau virtuel est déjà une réalité (des entreprises dont les employés travaillent à la maison et communiquent par le biais des technologies de l'information), pourquoi pas l'école virtuelle? Mais alors, où les enfants de l'avenir acquerront-ils les nombreuses compétences non scolaires que les écoles enseignent également, comme les relations constructives avec les autres? Acclamera-t-on un jour la bonne vieille École Secondaire Virtuelle?[54] Voici une vision du système éducatif du début du XXI[e] siècle :

> Finie l'époque où les élèves étaient regroupés par années scolaires selon leur âge, où l'apprentissage se déroulait uniquement en classe et où il n'y avait pas de cours pendant l'été. Les élèves plus âgés glisseront des ordinateurs de poche dans leurs affaires plutôt que des carnets, et la seule «pomme» que l'on trouvera sur le pupitre de l'enseignant sera une machine perfectionnée conçue pour communiquer avec les jeunes à la maison, au travail et à l'étranger. L'apprentissage, largement accepté comme un processus qui dure toute la vie, se déroulera davantage à l'extérieur de l'école pendant que nos jeunes apprendront à connaître la réalité : la vie dans la collectivité.[55] [trad.]

Il s'agit d'une vision aux possibilités stimulantes mais dont l'incertitude est décourageante; elle est terrifiante parce qu'elle n'est pas guidée par des besoins humains mais par les exigences de la technologie ou du commerce. Cependant, si la société à tout le moins reconnaît au moins ce phénomène, elle peut essayer de le modifier.

En fait, personne n'a la moindre idée de ce à quoi les écoles de demain ressembleront; nous pouvons affirmer en toute confiance qu'elles ne ressembleront pas à celles d'aujourd'hui, en grande partie grâce à l'évolution de la technologie. Nous pouvons en fait prédire cela avec autant de certitude que le rapport de la Commission royale sur la crise de l'éducation de 2020 jugera que notre discussion d'aujourd'hui sur la technologie de pointe est merveilleusement pittoresque et nostalgique.

Nous pouvons au moins dire que la connaissance de l'informatique est devenue l'une des nouvelles connaissances de base et que l'incapacité de bien utiliser un ordinateur est en train de devenir un handicap aussi important que l'analphabétisme.

Au sens le plus large, la tâche de nos écoles est de s'assurer que les enfants connaissent les technologies de l'information et cette tâche doit être bien accomplie. L'introduction de nouvelles machines dans les salles de classe ne garantit pas l'apprentissage instantané. Mais apprendre à bien utiliser ces machines peut aider à préparer nos enfants au nouveau monde qui les attend déjà. C'est peut-être le moyen de garantir que les écoles demeurent pertinentes dans nos vies, dans l'existence de nos enfants et dans celle de nos communautés.

Les écoles de demain ne ressembleront pas à celles d'aujourd'hui, en grande partie grâce à l'évolution de la technologie.

Nous pouvons au moins dire que la connaissance de l'informatique est devenue l'une des nouvelles connaissances de base.

Au sens le plus large, la tâche de nos écoles est de s'assurer que les enfants connaissent les technologies de l'information et cette tâche doit être bien accomplie. L'introduction de nouvelles machines dans les salles de classe ne garantit pas l'apprentissage instantané. Mais apprendre à bien utiliser ces machines peut aider à préparer nos enfants au nouveau monde qui les attend déjà. C'est peut-être le moyen de garantir que les écoles demeurent pertinentes dans nos vies, dans l'existence de nos enfants et dans celle de nos communautés.

Notes – Chapitre 13

1 DWYER, David. «Apple Classrooms of Tomorrow: What We've Learned», *Educational Leadership* 51, n° 7, 1994, p. 9.

2 Titre de la soumission de 1994 de G.R. Cooke à la Commission critiquant la soumission de 1993 du Conseil des directeurs de l'éducation de l'Ontario.

3 FRANKLIN, Ursula. *The Real World Of Technology,* Concord (Ontario), House of Anansi Press, 1992, p. 76. The Massey Lectures, CBC, 1989.

4 HANCOCK, Vicki et BETTS, Frank. «From the Lagging to the Leading Edge», *Educational Leadership* 51, n° 7, 1994, p. 29.

5 Mémoire de l'Association des médias et de la technologie en éducation au Canada (AMTEC) à la Commission royale sur l'éducation, 1994, p. 8 et 9.

6 Mémoire de l'AMTEC, ibid., p. 2.

7 BETTS, Frank. «On the Birth of the Communication Age: A Conversation with David Thornburg», *Educational Leadership* 51, n° 7, 1994, p. 20.

8 LEONARD, George. «The Great School Reform Hoax: What's Really Needed to Improve Public Education», *Esquire* 101, n° 4, cité dans Peck, Kyle L. et Dorricott, Denise. «Why Use Technology?», *Educational Leadership* 51, n° 7, 1994, p. 14.

9 GENERAL UNION OF EDUCATIONAL PERSONNEL (GUEP) et NATIONAL INSTITUTE FOR CURRICULUM DEVELOPMENT. «Teaching in the Information Age: Problems and New Perspectives», Contribution à la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI[e] siècle, 1994, p. 4.

10 Mémoire de l'AMTEC, op. cit., p. 8.

11 HANCOCK et BETTS, op. cit., p. 27.

12 Mémoire de l'AMTEC, op. cit., p. 8.

13 GUEP, op. cit., p. 19.

14 TODD, Michael. «Chips, Not Chalk», *Profiles, the York University Magazine for Alumni and Friends,* mai 1994, p. 11.

15 SMITH, Gerry. «Restructuring Education at River Oaks P.S. : A Vision for the Future». Ébauche de mémoire pour le conseil scolaire de Halton, 1993.

16 Plusieurs de ces projets sont décrits dans 22 articles dans *Educational Leadership* 51, n° 7, 1994. Le thème de ce numéro du journal de *l'American Association for Supervision and Curriculum Development* était la réalisation de la promesse technologique (*Realizing the Promise of Technology*).

17 SHEINGOLD, Karen. «Restructuring for Learning with Technology: The Potential for Synergy» *in Restructuring for Learning with Technology,* éd. par Karen Sheingold et Marc S. Tucker, *Center for Technology in Education, Bank Street College of Education* et *National Center on Education and the Economy,* 1990, p. 14.

18 Probablement parce que leur école n'avait pas d'ordinateurs, seuls 35 p. 100 des enseignantes et enseignants de l'école élémentaire Lillian ont dit avoir modifié leur style d'enseignement. Ce projet pilote du Conseil scolaire de North York reconnaissait dès le départ que le Conseil n'avait pas les ressources nécessaires pour permettre à l'école de rivaliser avec les ressources informatiques de River Oaks. Voir Sangster, Sandra, «Implementation of Computer Technology Across the Curriculum: Lillian Elementary School, 1991-92», un projet de recherche pour le Conseil scolaire de North York.

19 LEWINGTON, Jennifer. «Plugging in Without Plugging Out», *Globe and Mail,* le 19 août 1994.

20 ANDERSON, Ronald. Sociologue à l'Université du Minnesota et co-auteur de «Computers in the American Schools», cité dans *Newsweek,* le 16 mai 1994, p. 51, et MCKIE, Duncan, v.-p. de Decima Research, dans une étude par *Times Mirror Centre for People and the Press in the United States,* cité par Cobb, Chris, dans «Affluent Males Benefit Most from Computers», *Ottawa Citizen,* le 4 juin 1994; également mentionné par Woronov, Terry, «Six Myths (and Five Promising Truths) about the Uses of Educational Technology», *Harvard Education Letter* 10, n° 5, 1994, p. 2.

Les mémoires suivants, présentés à la conférence internationale GASAT 7, Montréal, 1993, donnent des exemples d'interventions particulières : Sanders, Jo. «A Large American Project That Got Thousands of Girls into Mathematics, Science and Technology», p. 110-117; Clarke, Val. «The Rationale, Development and Evaluation of a Video to Encourage Girls to Study Computing», p. 47-55; Teague, G. Joy, Clarke, Valerie A. et Lyne Marion L. «A Computer Holiday Program for Year 10 Girls», p. 159-167; Frantz, Sharon et Warren, Catharine. «A Kid's Computer Camp as a Social Microcosm for the Study of Female Avoidance of Technological Training», p. 236-243; et Acker, Sandra et Oatley, Keith. «Gender Equity and Computers in Context», p. 309-317.

21 ZORFASS, Judith, CORLEY, Patricia et REMZ, Arlene. «Helping Students with Disabilities Become Writers», *Educational Leadership* 51, n° 7, 1994, p. 62-66; Woronov, Terry. «Six Myths (and Five Promising Truths) about the Uses of Educational Technology», *Harvard Education Letter* 10, n° 5, 1994.

22 FLEMING, Reg. «Literacy for a Technological Age», *Science Education* 73, n° 4, 1989, p. 398.

23 ORPWOOD, Graham. «Scientific Literacy for All», Mémoire rédigé pour la Commission royale sur l'éducation de l'Ontario, 1994, p. 16.

24 DWYER, op. cit., p. 4-10.

25 PECK et DORRICOTT, op. cit., p. 11-14.

26 MEANS, Barbara et OLSON, Kerry. «The Link Between Technology and Authentic Learning», *Educational Leadership* 51, n° 7, 1994, p. 15-18.

27 HANCOCK et BETTS, op. cit., p. 28 et 29.

28 MUIR, Mike. «Putting Computer Projects at the Heart of the Curriculum», *Educational Leadership* 51, n° 7, 1994, p. 30.

29 TAGGART, Linda. «Student Autobiographies with a Twist of Technology», *Educational Leadership* 51, n° 7, 1994, p. 34-35.

30 Voir par exemple : «Learning Through Play», l'école secondaire Henry Street de Whitby, *Oshawa Times*, le 20 mai 1994; «Today's Classrooms Going High Tech», l'école secondaire Hammarskjold de Thunder Bay, *Welland-Port Colborne Tribune*, le 5 mai 1994; «Shop Class Has Changed», l'école secondaire du district de Lively, *Sudbury Star*, le 5 mai 1994; et Dempster, Eric, enseignant à l'école secondaire R.H. King de Scarborough, «Vision for Future», soumission à la Commission royale sur l'éducation de l'Ontario, 1994, reçue par le biais de TVOnline.

31 GUEP, op. cit., p. 5.

32 Mémoire de l'AMTEC, op. cit., p. 5-7.

33 STAPLETON, Julia. *Educational Technology in New Jersey: A Plan for Actions*, New Jersey State Department of Education, 1992, p. 1.

34 GARDNER, Howard. *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, New York : Basic Books, 1991.

35 Mémoire du collège Humber à la Commission royale sur l'éducation de l'Ontario, 1993, p. 5.

36 LEWINGTON, Jennifer. «A Computer Network for Teachers», *Globe and Mail*, le 19 août 1994.

37 GUEP, op. cit., p. 3.

38 GUEP, ibid., p. 18.

39 PECK et DORRICOTT, op. cit., p. 13-14.

40 Mémoire du Conseil des directeurs de l'éducation de l'Ontario à la Commission royale sur l'éducation, 1993, p. 14.

41 BETTS, op. cit., p. 23.

42 Mémoire de l'Organisation ontarienne pour la cybernétique en éducation à la Commission royale sur l'éducation, 1994.

43 WORONOV. «Six Myths (and Five Promising Truths) About the Uses of Educational Technology», p. 1 et 2.

44 Mémoire de l'Organisation ontarienne pour la cybernétique en éducation, op. cit.

45 ASSOCIATION CANADIENNE DE LA TECHNOLOGIE DE L'INFORMATION. «Education Statement», 1994, p. 6.

46 Lettre d'Anne Swarbrick, ministre de la Culture, du Tourisme et des Loisirs, à Dave Cooke, ministre de l'Éducation et de la Formation, 2 juin 1994.

47 Note de service de Ken Stief, surintendant des services du programme d'études et de l'enseignement du Conseil scolaire de North York, à la commissaire Avis Glaze, 22 septembre 1994.

48 TODD, op. cit., p. 11.

49 SWAN, Paul et LATHAM, Bill. Bibliothécaires d'école, Conseil scolaire du comté de Middlesex, mémoire présenté à la Commission royale sur l'éducation, 1994.

50 GROUPE DE PLANIFICATION STRATÉGIQUE DES BIBLIOTHÈQUES PUBLIQUES DE L'ONTARIO. «One Place to Look : The Ontario Public Library Strategic Plan», Toronto, ministère de la Culture et des Communications de l'Ontario et l'*Ontario Library Association*, 1990.

51 WINERIP, Michael. «Classrooms on the Information Highway», *New York Times*, 20 juillet 1994.

52 BREHL, Robert. «Info-age Gold Rush Lures Business to N.B.», *Toronto Star*, 14 mai 1994.

53 Voir SHEINGOLD. «Restructuring for Learning with Technology», une discussion sur les écoles de technologie de pointe aux États-Unis.

54 Le Conseil des directeurs de l'éducation de l'Ontario a inventé cette expression en parlant de l'école de technologie de pointe Wondertree en Colombie-Britannique, dans son mémoire présenté à la Commission royale sur l'éducation en 1993, p. 11.

55 «Education: The City Becomes a Learning Laboratory», dans «Our City/Our Future», supplément du journal *Toronto Star*, 1er mai 1994.



14

L'éducation en partenariats communautaires

«Il faut tout un village pour élever un enfant.»

Proverbe africain

Au cours de nos audiences publiques, le proverbe cité en exergue est revenu comme un leitmotiv, juste derrière les exhortations à la compétitivité. Enseignantes et enseignants, conseillères et conseillers scolaires, administratrices et administrateurs, représentantes et représentants de services communautaires et nombre d'autres intervenants n'ont cessé de répéter que «les écoles ne peuvent pas tout faire seules». En dépit de leurs efforts héroïques, les écoles ont de plus en plus de mal à répondre aux besoins croissants des enfants. En fait, au lieu de se consacrer à la réalisation de ses objectifs professionnels, le personnel enseignant et administratif est amené à fournir des services supplémentaires pour lesquels il n'a ni la formation, ni le temps, ni les ressources.

Ces dernières années, les responsabilités confiées aux écoles et aux enseignants sont devenues irréalistes, la charge de travail trop lourde. Dans ces circonstances, il sera effectivement difficile de procéder à une réforme scolaire digne de ce nom. Pour que les écoles, les enseignantes et les enseignants s'acquittent du mandat que nous leur avons confié, ces responsabilités doivent être partagées et la charge de travail, réduite. C'est ce raisonnement qui nous a amenés à faire de l'éducation en partenariats communautaires un des quatre moteurs de la réforme de l'enseignement que nous prônons.

Les écoles doivent favoriser l'épanouissement de tous les élèves en exploitant les diverses ressources des communautés auxquelles ils appartiennent. En regroupant ces ressources dans de nouvelles structures, il devrait être possible de lancer une série d'initiatives et de programmes locaux, situés dans chaque école ou tout près et destinés à satisfaire ses besoins propres. Ainsi libérés, enseignantes et enseignants accompliront le travail scolaire qui est leur responsabilité première. Cette stratégie à long terme exige évidemment une remise en question fondamentale non seulement des rôles et des modèles d'organisation existants, mais surtout de l'idée que nous nous faisons de l'école et de la communauté. Nous devons essayer de trouver de nouvelles façons d'aider à élever nos enfants et, ce faisant, de donner un souffle nouveau à l'esprit communautaire.

> L'éveil d'une conscience communautaire doit se trouver au coeur de tout effort d'amélioration scolaire. C'est là-dessus que doit reposer tout le reste – améliorer l'enseignement, mettre au point des programmes sensés, créer de nouvelles formes de gestion, fournir une évaluation plus authentique, laisser les coudées franches aux enseignantes et enseignants de même qu'aux parents, accroître le professionnalisme.[1] [trad.]

Après avoir analysé le problème et ses causes, nous exposerons dans ce chapitre nos propositions en vue d'aider les écoles à faire face aux pressions accrues qui leur sont imposées et nous évoquerons des façons de mettre en pratique, avec succès, nos idées sur l'éducation communautaire.

Problème : l'accroissement du rôle des écoles

Des consultations publiques que nous avons menées dans la province et des mémoires que nous avons étudiés, il ressort que partout, enseignantes et enseignants, directrices et directeurs d'école, conseillères et conseillers scolaires ont fait entrer dans leur mandat d'éducation proprement dit toutes sortes de services de soutien qui débordent le cadre de l'enseignement traditionnel. Les raisons en sont compréhensibles. Nous entendons souvent dire que l'évolution du contexte socio-familial a obligé les écoles à offrir des services de soutien plus étendus. L'Ontario que nous avons découvert au cours de nos consultations ne ressemble pratiquement en rien à celui d'il y a une trentaine ou quarantaine d'années.

Depuis les années 1960, toutes sortes de changements sociétaux exercent une grande pression sur l'institution familiale et la fonction parentale. Autrefois, il n'était pas rare de voir les enfants rentrer de l'école avoisinante le midi pour prendre un repas chaud, ou un parent les aider à faire leurs devoirs. Maintenant, les deux parents travaillent, même s'ils vivent ensemble; ils ont moins de temps à consacrer à leurs enfants, à moins d'être sans travail. Les

conversations qu'ils devraient avoir avec leurs enfants sur les relations humaines et la sobriété, si malaisées entre générations à des époques moins compliquées, se sont transformées en sermons autrement plus difficiles sur le sexe, le sida, la drogue et la violence. Il est évident que de plus en plus de parents sont incapables de relever tous les défis des années 1990.

Il faut ajouter à cela des facteurs socio-culturels comme la culture (et l'économie) de consommation à laquelle adhère la jeunesse, ou l'anonymat des grandes villes qui a souvent remplacé le soutien et la cohésion offerts par les communautés traditionnelles. Dans toutes les cultures et dans toutes les classes sociales, on retrouve les mêmes problèmes affectifs qui font obstacle à l'apprentissage : éclatement des familles, aliénation, solitude, conflits de générations, choc des valeurs, violence familiale, agressions sexuelles, sexisme et racisme. Ces barrières peuvent toucher les enfants et les jeunes de toutes les écoles, n'importe où, n'importe quand. Les taux de suicide de plus en plus élevés chez les préadolescents et les adolescents dans toutes les couches de la société sont des plus alarmants. Par exemple,

- le taux de mortalité consécutive à un suicide chez les adolescents a quadruplé, passant de 5,3 à 23,0 pour 100 000 entre 1960 et 1991;
- le taux de suicide chez les adolescentes a également quadruplé, passant de 0,9 à 4 pour 100 000 entre 1960 et 1991;
- en 1989–1990, la deuxième cause d'hospitalisation des adolescentes de 15 à 19 ans était la tentative de suicide;
- dans la tranche des 10 à 14 ans, cinq fois plus de filles que de garçons sont hospitalisées à la suite d'une tentative de suicide;
- le taux de suicide chez les jeunes autochtones est cinq fois supérieur à celui de la population canadienne;
- un fort pourcentage d'autochtones considèrent le chômage, l'alcoolisme, la toxicomanie, la violence familiale, l'agression sexuelle et le suicide comme de graves problèmes sociaux dans leurs communautés.[2]

De même, dans trop de familles et de quartiers, de piètres conditions socio-économiques viennent créer ou multiplier les barrières : pauvreté, chômage, malnutrition, maladie chronique, logement insalubre et manque d'installations et de services récréatifs.

En fait, nos consultations confirment la conclusion d'autres rapports : les familles canadiennes «ne sont pas le refuge idéalisé que nous voudrions qu'elles soient, ni le lieu privé où l'on peut se retirer de la société, mais elles font partie intégrante de la société et n'échappent donc pas aux changements qui secouent le monde extérieur».[3] [trad.]

Qui pis est, plus se modifie la structure démographique de la famille, plus les mariages éclatent et plus augmente le nombre de familles monoparentales. Ces familles et d'autres sont beaucoup plus nombreuses que dans les décennies passées à vivre dans la pauvreté. Selon Statistique Canada, 4,5 millions de gens vivent dans la pauvreté, c'est-à-dire qu'ils consacrent au moins 56 p. 100 de leur revenu à la nourriture, au logement et à l'habillement.[4] Une étude récente menée en Ontario a révélé qu'«un enfant sur six vit dans une famille recevant des prestations d'aide sociale. Environ les trois quarts de ces enfants viennent de familles monoparentales, dont la très grande majorité des chefs sont des femmes. La pauvreté chez les enfants de la province est également à la hausse. En 1990, elle a augmenté. . . à 15,3 p. 100.»[5]

Les analystes de la politique sociale estiment que l'impact, sur les familles, de la restructuration économique causée par l'automatisation dans le secteur manufacturier a été considérable et augmente rapidement. Les principales victimes du glissement vers des emplois temporaires et peu rémunérés sont les jeunes familles, celles dirigées par des parents de moins de 25 ans, et dont le revenu a baissé de près de 20 p. 100 depuis les années 1980. Nos conclusions

➔ Les anciennes communautés – famille, village, paroisse, et autres – ont toutes disparu dans la société du savoir, remplacées en grande partie par la nouvelle unité d'intégration sociale, l'organisation. Alors que l'engagement communautaire allait de soi, l'organisation fait appel à l'adhésion volontaire. Alors que l'engagement communautaire était synonyme d'abnégation, l'organisation représente un moyen d'atteindre ses fins, un outil. . . Mais qui, alors, fait le travail communautaire? Il y a 200 ans, dans toutes les sociétés, c'était la collectivité locale qui se chargeait des tâches sociales, ce qui n'est plus guère le cas aujourd'hui. Elle en serait d'ailleurs bien incapable, puisqu'elle n'a plus la moindre emprise sur ses membres. Désormais, les gens ne restent plus là où ils sont nés; ils changent de lieu ou de statut social. Par définition, une société du savoir est une société de mobilité.» [trad.]

Peter F. Drucker,
«The Age of Social Transformation», Atlantic Monthly, 1994

ont été influencées par le nombre grandissant d'études qui dénoncent les répercussions de ces conditions sur une génération de plus en plus pauvre.

Nos consultations montrent que, plus que toute autre institution sociale, l'école s'est sentie obligée de s'intéresser à ces problèmes de façon de plus en plus directe : en fournissant des repas, du counseling familial et des services de santé mentale. Devant l'incapacité ou le refus des familles de renseigner leurs enfants sur les relations et la sexualité humaines ou de leur enseigner comment se protéger contre les fléaux de la drogue ou des maladies transmises sexuellement, les écoles ont pris la relève et mis ces sujets au programme scolaire. C'est maintenant aux écoles qu'il incombe en bonne partie d'orienter les nouveaux jeunes immigrants au Canada, de leur enseigner une langue officielle et de les aider à absorber le choc culturel. Bon nombre d'écoles constituent maintenant, le matin et en fin d'après-midi, un refuge pour les enfants dont les parents travaillent tôt et tard dans la journée; elles offrent en outre des petits déjeuners et conseillent les enfants issus de familles monoparentales, reconstituées ou dont les parents sont du même sexe.

De plus en plus, les écoles ont pris sur elles de satisfaire tous les besoins sociaux des enfants et des adolescents, sauf les plus criants. Ces efforts, cependant, risquent de les éloigner de leurs objectifs pédagogiques essentiels. Les écoles doivent recentrer leurs efforts sur leur mission première, l'éducation.

Ces services accrus que les écoles ont fait leurs par défaut n'ont pas toujours été du plus haut niveau ni de la meilleure qualité. Malgré de louables efforts, la capacité des écoles d'assurer un éventail complet de services est considérablement limitée. Éducatrices et éducateurs n'ont pas la formation spécialisée requise pour élaborer et mettre en oeuvre de nombreux programmes qui s'apparentent à du service social. Souvent, les conseils scolaires ne disposent pas de professionnels adéquatement formés pour en superviser l'élaboration et l'application. Enfin, plus on consacre de fonds à des services accessoires coûteux, moins on dispose de ressources pour les programmes d'enseignement eux-mêmes.

Malgré de bonnes intentions, les efforts louables que déploient les écoles pour offrir une gamme élargie de services sociaux sont souvent inefficaces et inefficients. Le plus souvent, on ne parvient à répondre ni aux besoins généraux de tous, ni aux besoins particuliers de certains. Pour que les interventions réussissent, il faut que les professionnels, dont les enseignantes et enseignants et les autres membres du personnel de l'école qui ont une même perception du monde réel de l'enfant, puissent réagir en souplesse. Cela nécessite, au minimum, la coordination des efforts des professionnels des services à l'enfance. Plus encore, cela nécessite une redéfinition des relations des écoles avec les parents, et avec les autres membres de la communauté, afin de renforcer la capacité de cette dernière de répondre aux besoins de tous les enfants et de tous les jeunes.

Notre réponse : Créer des communautés d'intérêts

Nous croyons qu'il est maintenant temps de «réinventer» les écoles en exploitant et en améliorant les points forts de la communauté qui les entoure. La prestation des services doit être une responsabilité publique que se partagent les familles, les écoles et les groupes communautaires plutôt qu'une simple responsabilité gouvernementale. Nous croyons que «les communautés habilitées à résoudre leurs propres problèmes fonctionnent mieux que celles qui

South Simcoe Public School, Oshawa

La *South Simcoe Public School* est une petite école de quartier défavorisé fréquentée par environ deux cents élèves de 7e et 8e année. Un programme y a été mis au point pour accroître les contacts entre l'école et la communauté et, du même coup, motiver les élèves à travailler fort et bien à l'école. Le programme d'apprentissage expérimental est exécuté en collaboration avec les entreprises locales. Des représentants du milieu des affaires viennent à l'école pour y être interviewés par les étudiants, que l'on a préparés en leur faisant passer en revue les techniques d'interview, d'interrogation et de prise de notes. Les interviews sont publiées dans le journal de l'école. Les élèves remplissent un questionnaire pour déterminer leurs domaines d'intérêt, puis, par groupe de deux, ils vont faire un court stage en milieu de travail pour acquérir une vraie expérience. Ils décrivent ensuite leur expérience dans le journal de l'école.

À l'occasion d'une rencontre communautaire mensuelle, des représentants des entreprises et des organismes de services, de même que des enseignantes et des enseignants, des parents et des élèves se réunissent soit à l'école, soit dans l'un des bâtiments communautaires pour discuter des divers programmes et plans pour l'avenir. Quand vient le moment de préparer le plan de l'école pour l'année, les représentants de la communauté et les parents travaillent à partir d'une ébauche préparée par le personnel enseignant pour participer à la formulation du plan définitif.

D'une poignée qu'ils étaient au début, les parents sont maintenant une quarantaine à assister régulièrement aux rencontres mensuelles pour aider à régler les problèmes et à prendre des décisions pour seconder l'école dans sa mission.

Les programmes d'extension communautaire à la *South Simcoe Public School* ont élargi la base décisionnelle de l'école, de sorte que la «propriété» de l'école et de ses élèves est devenue beaucoup plus partagée.

Welland

À Welland, la communauté franco-ontarienne est sur le point d'édifier un centre polyvalent. Au cours de la première phase, l'école secondaire existante sera jointe à un nouvel immeuble abritant un centre de santé, un centre de préparation alimentaire, un centre culturel et d'éducation communautaire, et un campus pour le nouveau collège francophone. La seconde phase verra l'ajout d'un centre récréatif et d'un lien avec la garderie déjà sur place.

Iroquois Ridge High School, Oakville

L'*Iroquois Ridge High School* est le fruit d'une collaboration de trois ans entre le directeur d'école, le personnel et des particuliers d'Oakville. La conception physique est le produit de rencontres mensuelles entre le directeur d'école et les parents, et entre le directeur d'école et des membres du *Community Integrated Services Advisory Council* de la région, composé de représentants du *Children's Council*, du *District Health Council*, du ministère des Services sociaux et communautaires et de celui du Tourisme et des Loisirs. Ces organismes ont convenu de fournir une gamme de services dans les 2 000 pieds carrés de hall que compte la nouvelle école – espace consacré aux programmes visant les familles.

Le concept a été proposé au départ par le directeur de l'école en fonction des besoins changeants de la communauté, tels que les avait relevés l'*Integrated Services Advisory Council.*

L'école a également établi une étroite collaboration avec les familles et des membres de la communauté afin de favoriser l'apprentissage des élèves. Elle a aussi fixé des objectifs à ses programmes, et le *School Advisory Council* a le mandat de conseiller le directeur sur la pertinence des programmes scolaires pour la communauté.

dépendent de services fournis de l'extérieur.»[6] [trad.] Le défi consiste à surmonter l'isolement des partenaires éventuels et, par une réorientation de leurs ressources, de leurs capacités et de leur engagement, à édifier des communautés préoccupées par l'éducation de leurs enfants. Nous devons réfléchir aux partenariats nécessaires à cette éducation.

Au cours des consultations que nous avons menées dans différentes communautés de la province, nous avons constaté qu'un certain nombre de projets scolaires ouvrent aux élèves «une fenêtre sur le monde». Nous applaudissons aux merveilleux efforts qui encouragent les élèves à participer à des projets environnementaux, à agir en interaction avec d'autres élèves par le biais de l'informatique ou à prendre part à de l'éducation coopérative. Nous croyons qu'il faut encourager activement ce genre d'initiatives. L'histoire de certaines réussites est relatée aux chapitres 7 à 10, illustrant ainsi l'idée que nous nous faisons d'un bon enseignement et de bonnes écoles.

Dans ce chapitre, nous mettons l'accent sur la nécessité pour les écoles de déborder le cadre des partenariats nettement pédagogiques – par exemple, des programmes précoces de rééducation en lecture – qui peuvent et doivent être établis. Nous ne parlons pas ici d'écoles alternatives ou de programmes plus imaginatifs pour l'enfance en difficulté, ni de projets pour les enfants très vulnérables ou de façons extraordinaires d'enrichir le programme d'études par le biais des expériences de travail et de la technologie. Bien que la forme d'éducation communautaire que nous préconisons puisse englober les efforts destinés à améliorer la fonction pédagogique des écoles, elle exige, fondamentalement, que les écoles adoptent une vision plus large des buts de la scolarisation. À nos yeux, l'éducation communautaire prend une orientation distincte, à l'appui de l'éducation des enfants et de leur épanouissement général.

Les besoins auxquels nous voulons répondre sont communs à tous les enfants et à tous les jeunes qui grandissent en cette époque mouvementée. Si les besoins sont généraux, alors, les solutions devront être universelles. En outre, des solutions plus complexes, adaptées aux priorités locales, devront être appliquées aux autres problèmes plus particuliers engendrés par des environnements qui laissent à désirer.

Caractéristiques essentielles de l'engagement communautaire modèle

Modèle global :
Les programmes de prévention efficaces tiennent compte du fait que l'enfant vit dans un famille et que la famille se situe dans une communauté, si bien qu'ils respectent l'intégrité de l'enfant dans son milieu.

Modèle adapté aux besoins et désirs locaux :
Les facteurs de risque et de protection varient selon les milieux : par exemple, certains milieux présentent un taux élevé de grossesse chez les adolescentes; certaines localités sont des banlieues dortoirs et les parents travaillent à l'extérieur pendant la journée. C'est pourquoi les modèles locaux efficaces varient d'un milieu à un autre selon les besoins et les désirs de chacun.

Modèle de qualité :
Les programmes efficaces comportent des méthodes de gestion et d'administration de qualité. Le personnel responsable a suffisamment de temps pour la planification et la préparation, bénéficie d'un bonne supervision et d'une bonne formation; les gens sont bien rémunérés pour le travail effectué, et les fonds pour le matériel et les fournitures nécessaires sont disponibles.

Modèle intégré :
Les programmes efficaces de prévention sont intégrés aux autres programmes et aux autres activités scolaires et communautaires. Cela exige l'élaboration d'objectifs communs et de plans d'ensemble pour le partage des ressources humaines, financières et matérielles.

Participation significative des parents et des résidents du milieu :
Les programmes de prévention efficaces accordaient cependant de l'importance à la responsabilisation du milieu, de la famille et des parents. D'ailleurs, le modèle écologique pour l'épanouissement de l'enfant encourage la participation des parents et des résidents du milieu.

Ministère de l'Éducation et de la Formation
Projet «Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur»

> **« Nous devons trouver des façons de renforcer la capacité des parents et des familles de répondre aux besoins des enfants dans ces premières années cruciales. . . Nous devons reconnaître que tous les enfants devront se faire offrir des choix divers, et que certains devront s'en faire offrir plus que d'autres. Cela signifie une vaste gamme de services de soutien, notamment pour les préadolescentes et préadolescents et les adolescentes et adolescents de nos communautés.» [trad.]**
>
> Charles Beer, député provincial

La clé de l'éducation en partenariats communautaires, c'est alors de mobiliser et de coordonner toute l'aide disponible. Enseignantes et enseignants ne peuvent plus être considérés comme les seules ressources humaines en présence. Notre concept fait appel à de nombreuses ressources : entreprises et industrie, établissements de santé, agences de services sociaux, infrastructures et services municipaux, associations communautaires, groupes religieux et, en particulier, les familles. Ainsi épaulés, enseignantes et enseignants continueront d'assumer leur responsabilité première.

Ce réservoir de ressources potentielles, qui existe déjà sous une forme ou sous une autre pour chaque école, se trouve habituellement situé à proximité de nos écoles élémentaires. La communauté locale est évidemment plus difficile à circonscrire dans le cas de nombreuses écoles secondaires, notamment dans les grands centres. Quand l'espace disponible ne permet pas aux nouveaux partenaires de travailler dans l'école même, des unités mobiles pourraient offrir les services voulus; on pourrait utiliser des installations et des bureaux avoisinants; des services provinciaux et municipaux pourraient même être relocalisés près de l'école. Les élèves et leurs familles devraient pouvoir considérer l'école et ses prolongements comme un endroit répondant à leurs divers besoins.

Notre vision de l'éducation communautaire suppose une société qui reconnaît absolument la nécessité d'aider tous les parents à élever leurs enfants. Un réseau de soutiens permanents axé sur l'école jouera un rôle tant préventif que correctif s'il a sa base dans la communauté. Il s'agit d'un concept selon lequel «les stratégies axées sur les enfants doivent donc être intégrées à celles visant l'amélioration de chacun des éléments du milieu dans lequel ils évoluent : le foyer, la garderie, le quartier et l'école».[7] C'est un concept qui profite concrètement à la société tout entière parce qu'il vise à donner à tous les enfants de l'Ontario des chances égales en matière d'éducation.

L'école, point de convergence de l'éducation communautaire

La valeur de l'école comme pivot de la communauté et point de convergence de l'éducation communautaire est connue. Déjà, en 1973, l'Assemblée législative provinciale savait qu'il existait de meilleures façons d'utiliser les installations scolaires. Elle reconnaissait le rôle central joué par l'école dans la plupart des communautés, ainsi que les nombreuses façons pour l'école de contribuer à la vie communautaire au sens large.[8] Cependant, l'éducation communautaire, c'est beaucoup plus que cela. Non seulement les écoles mettront leurs installations à la disposition de la communauté, mais elles deviendront le lieu vers lequel se tourneront les familles pour tous les services d'aide à l'éducation des enfants. Nous voyons les écoles comme des centres physiques facilitant l'accès à une grande variété de programmes récréatifs, sociaux et de santé.

Le rapport intitulé *Nos enfants et nos jeunes d'aujourd'hui*[9] publié récemment par le Conseil du premier ministre sur la santé, le bien-être et la justice sociale, rejoint les conclusions de rapports précédents[10] en dénonçant le manque actuel de coordination dans les services offerts aux familles. Il reconnaît également que l'école est souvent la seule expérience commune à la plupart des adultes. Auparavant, le Conseil du premier ministre avait publié son rapport intitulé *Formation et adaptation des travailleurs pour la nouvelle économie globale*,[11] qui recommandait tant aux conseils scolaires qu'à la communauté d'établir des comités de liaison au niveau du conseil scolaire. L'école est au coeur de la communauté et c'est la seule ressource qui existe dans pratiquement chaque quartier de la province. Elle doit donc constituer le centre de la communauté, le point de convergence d'un éventail de services à l'enfance et à la

jeunesse. Elle peut devenir le lieu où sont assurés les services sociaux et communautaires, depuis les services médicaux et dentaires jusqu'aux services de garderies et de bibliothèques publiques.

Ajoutons que le monde de l'éducation franco-ontarien, de par ses besoins aigus d'optimiser ses ressources communautaires, a déjà fait un travail considérable de développement conceptuel et fonctionnel autour de la notion «d'école communautaire».

Pour une diversité de modèles

Autant nous reconnaissons que le lien entre communauté et école n'est pas un concept nouveau, autant nous ne voulons pas nous limiter à une seule forme d'éducation en partenariats communautaires. Les différents environnements dans lesquels grandissent les jeunes, et la grande diversité des facteurs affectant chacun des enfants, appellent une grande variété de modèles et de types d'alliances.

Nous sommes venus à cette conclusion à partir des recommandations des communautés que nous avons consultées et des recherches effectuées sur les moyens pratiques de promouvoir l'engagement communautaire. Nous avons étudié les recommandations des auteurs de *Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur,* qui proposent d'adapter les modèles d'engagement aux désirs et aux besoins locaux, étant donné que les facteurs de risque et de protection varient d'une communauté à l'autre. Ces auteurs font observer par exemple que certaines communautés connaissent des taux élevés de grossesse chez les adolescentes, et que d'autres sont des communautés-dortoirs dont les parents sont absents du matin au soir.

Nos consultations ont confirmé cette variabilité. Nous avons appris quels partenariats composent les communautés d'intérêts dans de nombreuses écoles. Nous en donnons quelques exemples dans les pages de ce chapitre. Nous avons constaté que des initiatives comportaient parfois une collaboration matérielle élémentaire, comme dans le cas de l'initiative franco-ontarienne de Welland et du *Stratford Education and Recreation Centre,* où on a eu la bonne idée de jumeler immeuble et installations – sans doute un prélude à l'établissement d'autres jumelages de gens et de services. Dans d'autres communautés, nous avons vu des écoles, des enseignantes et enseignants évoluer en interaction quotidienne avec un partenaire d'importance, une association de parents, par exemple.

D'autres projets visant à mieux savoir comment élever les enfants et être à l'écoute des pré-adolescents et adolescents misent sur une participation multiple, faisant appel aux parents, aux services sociaux, aux entreprises et à la communauté. Certaines de ces initiatives locales sont le fruit d'idées présentées par les paliers fédéral, provincial ou municipal ou par des conseils scolaires, et fonctionnent à partir d'écoles choisies en fonction du but des programmes. Nous avons trouvé encore d'autres exemples d'initiatives originales dues aux seuls efforts d'une directrice ou d'un directeur d'école particulièrement dynamique.

Pour certains, l'éducation communautaire se résume à la participation des parents ou à l'utilisation collective des installations d'enseignement, ou même à l'éducation coopérative; pour d'autres, elle comporte des alliances entre un nombre plus important de partenaires : établissements de santé, bibliothèques, entreprises et industrie, associations récréatives, communautés religieuses et groupes d'entraide sociale. Pour d'autres encore, et peut-être dans son application la plus raffinée, le concept de l'éducation en partenariats communautaires suppose la participation de toute la communauté au processus pédagogique, qui détermine une bonne partie de son projet social.

La *Sparrow Lake Alliance* est une coalition de 250 membres de onze professions qui fournissent des services à l'enfance. On y retrouve des spécialistes d'hôpitaux universitaires et de cliniques de santé communautaire ainsi que des professionnels des services sociaux, qui s'occupent des besoins de santé affective et

Walpole Island, Lake St. Clair

«Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur» est une entreprise en collaboration de trois ministères provinciaux et de deux ministères fédéraux lancée en 1989. Ce projet d'une première nation, situé à mi-chemin entre Sarnia et Windsor, fait partie de onze projets pilotes. À Walpole Island, le taux de chômage saisonnier est élevé. Le projet «Shkimnoyaawin Niigaan Nigeeya», s'adresse à des enfants jusqu'à l'âge de quatre ans et à leurs familles. Il met l'accent sur la redécouverte des valeurs autochtones traditionnelles, par exemple l'amélioration de la qualité de vie par le biais des soins et du bien-être communautaires. Il bénéficie de la coordination habituelle entre les organismes.

Le projet comporte un programme de visites à domicile, une halte-accueil, une bibliothèque de prêt de livres et de jouets, des échanges de vêtements, un groupe de jeux, des sorties, et une pouponnière coopérative pour aider les familles à retrouver leur capacité de s'occuper de leurs enfants. Comme élément culturel du programme, on retrouve une formation Nechi pour promouvoir la guérison communautaire, des prix de civisme, des cours sur les réformes sociales, des cours de langue autochtone, des cours sur les cercles d'influences et de l'art dramatique.

Le project CLUE du *Lakeshore Collegiate Institute*, Toronto

Le *Lakeshore Collegiate Institute*, qui dessert l'une des communautés urbaines de Toronto, a une longue histoire d'engagement communautaire. Établi à la suite de la fusion de plusieurs autres écoles secondaires au début des années 1980, il est fréquenté par une population étudiante de plus en plus diversifiée.

Devant l'accroissement du nombre et de la gravité des problèmes apportés en classe par les élèves, l'école a d'abord mis au point un programme d'aiguillage et, plus tard, a étendu son action aux organismes de services sociaux de la communauté pour qu'ils lui apportent leur aide.

Le programme a évolué pour offrir une présence sur place à divers groupes qui ne rejoignent pas tout le corps étudiant. Lakeshore a libéré de l'espace à bureaux et, avec l'aide des élèves, a baptisé ce nouveau projet coopératif CLUE : *Community Link Up Education.* CLUE offre des services de counseling sur des sujets généraux, des ateliers et, dans certains cas, des crédits d'études indépendantes pour des étudiants sur place. Des groupes et organismes communautaires visitent le projet CLUE de façon régulière. Au nombre de ces groupes se trouve le *Best Start Program*, un programme d'extension pour les mères et pères adolescents, qui offre des ateliers sur la façon d'éduquer les enfants, et accorde des crédits d'études indépendantes aux futures mères. Le CAWL *(Centre for the Advancement in Work and Living)* offre des programmes d'emploi pour les jeunes et le programme «L'école avant tout». Un autre groupe, le *Women's Habitat-Community Outreach Program*, offre des services de soutien et du counseling aux jeunes femmes aux prises avec des partenaires violents ainsi qu'aux victimes d'agression sexuelle. Membre actif de CLUE, la *Metropolitan Toronto Police Community Patrol* offre des renseignements généraux et spécialisés, ainsi que des programmes de prévention et de sensibilisation concernant la drogue, l'alcool et la sécurité dans les rues. Le Département de santé publique est un autre participant qui s'intéresse aux questions de contrôle des naissances, de stress, de suicide, de toxicomanie et à d'autres questions liées à la santé.

Parallèlement au programme d'aiguillage offert par l'école, le projet CLUE a donné aux enseignantes et enseignants des moyens concrets de se pencher sur les problèmes des étudiants qui gênent leur apprentissage ou l'apprentissage de toute la classe.

YMCA Black Achievers Programme, Communauté urbaine de Toronto

Financé par les conseils scolaires et des contributions de Centraide, le *YMCA Black Achievers Program* met en contact des jeunes Noirs et leurs mentors dans les écoles de North York, Etobicoke, Scarborough et Toronto. Chaque année, plus de trois cents élèves participent au programme qui comporte des ateliers sur l'estime de soi, la motivation, des leçons d'histoire des Noirs, des conseils sur la carrière et des techniques d'étude.

mentale des enfants et des adolescentes et adolescents du sud de l'Ontario.[12]

Il ne s'agit donc pas uniquement d'intéresser des organismes. Nous estimons qu'il y a tout lieu d'inclure une gamme de gens du voisinage et de la communauté dans l'école. Il devrait exister divers modèles d'éducation en partenariats communautaires. Étant donné que de plus en plus d'enfants ont de moins en moins accès à leurs grands-parents, nous imaginons par exemple qu'on pourrait inviter des retraités à venir écouter les enfants leur faire la lecture, à faire eux-mêmes la lecture aux enfants ou à les aider autrement dans leur apprentissage. De telles formes d'éducation communautaire nous en apprennent beaucoup sur le caractère mutuel de l'enseignement et l'importance que lui accordent tous les membres de la communauté.

De même, une association sportive locale pourrait se charger de donner aux enfants une période d'éducation physique chaque jour, ce qui aurait l'avantage de libérer des enseignantes et enseignants pour faire de la planification, rencontrer des parents ou consacrer plus de temps à leur perfectionnement professionnel. À nos yeux, les clubs sportifs ou les services de loisirs des municipalités pourraient assumer une certaine responsabilité au titre des activités physiques des élèves.

Dans un autre domaine de la vie communautaire, nous voyons les entreprises locales élargir leurs liens avec les écoles et fournir des emplois à temps partiel aux étudiants qui en ont besoin, plutôt que de se contenter de faire visiter leurs locaux. Les entreprises peuvent détacher du personnel pour prêter main-forte aux enseignantes et enseignants pour certains cours particuliers, coordonner des visites d'élèves dans les lieux de travail et fournir aux écoles l'équipement dont elles n'ont plus besoin. Elles peuvent même contribuer à renforcer le tissu communautaire en établissant des politiques de promotion des valeurs familiales en milieu de travail, permettant aux employés de maintenir un contact régulier avec les écoles de leurs enfants.

Nous pouvons imaginer qu'une institution universitaire ou collégiale se serve d'une école comme d'un laboratoire de formation à l'enseignement, mettant ainsi plus d'adultes au service des enfants. Elle pourrait aussi travailler à tisser des liens avec les écoles en organisant des visites du campus, par exemple.

Ces nouvelles formes de partenariat communautaire pourraient donner un relief accru au rôle des parents et des familles. Comme nous le soulignons ailleurs dans ce rapport, la recherche ne cesse de confirmer l'idée que les enfants qui réussissent à l'école viennent d'un foyer où les parents valorisent l'instruction. Le lien avec les parents et les autres partenaires est indispensable à tout succès à long terme. Mais c'est l'attitude au foyer qui demeure le facteur prépondérant.

Les obstacles à l'éducation communautaire : comment les reconnaître et les surmonter

La seule façon de fournir aux enfants et aux jeunes des services de manière équitable et rentable consiste à utiliser des modèles coopératifs. L'application de tels modèles s'est cependant fait attendre pendant longtemps. Les raisons de cet état de choses sont évidentes. Certaines tiennent aux différents modèles organisationnels, politiques et mandats des différents ministères et organismes qui desservent les jeunes; d'autres tiennent à la tendance naturelle des institutions à ériger des murs autour d'elles et à garder jalousement leurs prérogatives; d'autres encore tiennent aux divers modes de financement des institutions de services à l'enfance.

Il reste beaucoup de travail à faire pour supprimer les obstacles au financement, à l'autorité et à la flexibilité voulus. Il faut trouver le moyen de confier au personnel de soutien des attributions précises pour coordonner les efforts et établir les liaisons entre les organismes et les groupes locaux; la collaboration n'a pas été jusqu'ici la marque des relations entre organismes. De toute évidence, des

changements s'imposent dans la façon dont les initiatives locales sont financées par le biais des mécanismes de financement centraux – changements qui seront basés sur la nécessité reconnue de fournir des services en collaboration plutôt qu'en concurrence. Nous savons bien qu'à l'heure actuelle, les protecteurs de l'enfance, qu'il s'agisse de travailleurs en garderie, d'éducateurs ou de travailleurs sociaux, sont dans l'impossibilité du fait des normes institutionnelles des organismes pour lesquels ils travaillent de céder une partie de leurs responsabilités. Qu'ils soient commis ou sous-ministres, l'expérience leur enseigne qu'ils doivent défendre leurs organismes.

L'expérience des dernières années montre que le succès de l'éducation communautaire et des modèles coopératifs de services à l'enfance dépend de l'engagement des individus au niveau local. Aux dires des éducatrices et éducateurs et d'autres personnes qui aident les parents à élever des enfants, le meilleur indice que les efforts coopératifs déployés en faveur des enfants auront des chances de succès est le degré d'engagement à la base. C'est d'ailleurs ce qu'illustre à merveille la recherche menée ces dernières années sur l'engagement local des parents dans le cadre du projet *Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur.* La grande conclusion à tirer est que, pour réussir, les projets coopératifs locaux doivent compter «au moins 50 p. 100 de parents ou de dirigeants locaux dans chaque comité d'importance» ainsi qu'au comité de direction des projets.[13] Ces expériences menées en Ontario nous apprennent également que le succès est impossible à moins qu'on n'accorde un réel pouvoir de décision à tout comité de direction de ce genre.

Le temps, bien entendu, est l'autre facteur clé. Souvent, dans tout projet local d'éducation communautaire, il faut une bonne année aux participants pour instaurer un climat de confiance, un processus qui ne peut être précipité; la deuxième année sert à identifier et à renforcer les appuis au projet et à élaborer les plans nécessaires.

Nous reconnaissons également les problèmes que causent les différences administratives et philosophiques entre ministères : ceux qui offrent des services universels, comme l'éducation, et ceux dont les services sont ciblés, s'adressant à une clientèle précise, comme les services correctionnels. La façon dont différents ministères en Ontario sont organisés pour fournir des services aux enfants vient encore aggraver ces problèmes. Il existe effectivement deux genres de services : ceux pour les enfants «normaux» et ceux pour les enfants définis comme s'écartant de la norme. La diversité de la clientèle des ministères rend l'intégration des services encore plus difficile. Bien entendu, le danger est que les groupes d'enfants ciblés soient encore plus marginalisés par des services qui devraient pourtant leur éviter d'être étiquetés et stigmatisés.

Nous savons que les effets envahissants des chasses gardées juridictionnelles au niveau provincial ont amené les auteurs d'études comme l'*Étude sur la santé des enfants de l'Ontario*[14] et *Les enfants d'abord* à insister sur l'élaboration de politiques provinciales qui rendraient obligatoire, et récompenseraient, la coopération entre les divers ministères ontariens qui s'occupent des enfants. Les questions de compétence et d'attribution des fonds, notamment en période d'austérité économique, continuent néanmoins d'empêcher une intégration des services digne de ce nom. En plus de gêner l'action au niveau provincial, «les multiples paliers de responsabilité établis entre les différents fournisseurs de services locaux sont un obstacle majeur à l'intégration des services au niveau local dans la province».[15] [trad.]

À la suite de la publication de *Les enfants d'abord,* le gouvernement provincial a eu l'heureuse initiative de créer en 1990 le Comité interministériel de services aux jeunes et aux enfants, composé de sous-ministres adjoints et de représentants de neuf ministères clés et de divers autres organismes provinciaux[16] intéressés à l'enfance. Au départ, ce comité a obtenu le soutien d'employés du ministère de l'Éducation et de la Formation, mais avec le temps, l'intérêt

s'est émoussé et le Secrétariat des services intégrés à l'enfance et à la jeunesse, créé plus tôt, a été démantelé en 1992.

Deux ans plus tard, un nouveau comité interministériel a vu le jour, le Comité des trois ministères sur les services aux enfants et à la jeunesse. Limité par choix à trois ministères clés – l'Éducation et la Formation, la Santé, les Services sociaux et communautaires – sa présidente actuelle, une sous-ministre adjointe des Services sociaux et communautaires, a cependant lancé un appel à toutes les parties intéressées (dix-sept ministères ou organismes ont répondu), qui sont tenues au courant du travail du Comité et peuvent participer à ses travaux de façon ponctuelle. L'éducation communautaire comporte donc des aspects qui dérangent les structures bureaucratiques, mais il ressort une chose des diverses tentatives d'ajustement du gouvernement : un secrétariat séparé, chargé d'établir des liens «de haut en bas» et de coordonner l'action entre les ministères, est un élément essentiel de changement.

Par souci d'intégration, nous proposons de placer les responsabilités des écoles dans une optique plus large et de reconnaître la nécessité d'une certaine restructuration dans la façon dont sont dispensés non seulement les services éducatifs mais tous les services d'aide à l'enfance. Il faut pour cela, avec les familles, pouvoir réunir autour de la table, par le biais de l'école, une vaste gamme d'institutions, de groupes et d'organismes communautaires qui pourront ainsi déterminer la meilleure façon de contribuer à l'épanouissement et à l'éducation des jeunes. Ce n'est pas l'école, et certes pas les enseignantes et les enseignants, qui doivent se charger au premier chef de répondre aux besoins des jeunes. Mais, dans notre optique, l'école doit se charger de réunir les gens, les groupes et les organismes qui peuvent répondre à ces besoins. Autrement dit, l'école est l'intervenant central dans notre concept.

Nous sommes donc persuadés d'une part de l'importance d'élaborer des politiques provinciales claires qui viendront encourager et appuyer de diverses façons les efforts coopératifs tant au niveau provincial que local. D'autre part, l'éducation communautaire et ses alliances prendront diverses formes selon les circonstances locales. Comme les besoins varient énormément d'une école à l'autre, il en sera de même du rythme de changement que les gens seront disposés à accepter, de leur philosophie quant à ce qui est bon pour les enfants dont ils ont la charge et, bien entendu, des ressources disponibles dans la communauté. En dernière analyse, les solutions ne peuvent pas venir du sommet – elles ne peuvent venir que de l'école locale et de sa communauté de parents et d'autres intervenants. Ce que le «sommet» doit faire, c'est faciliter aux communautés et aux écoles locales l'accès aux ressources jugées nécessaires pour répondre à leurs besoins.

Éducation communautaire : conditions de réussite

Pour que les écoles soient efficaces comme centres de services d'aide à l'enfance offerts par la communauté, elles doivent devenir le principal agent de recrutement des partenaires qui formeront la communauté d'intérêts. Les écoles doivent cimenter les alliances nécessaires entre partenaires pour assurer une approche intégrée des soins et de l'aide apportés aux enfants. Nous ne nous faisons pas d'illusions, la tâche n'est pas aisée. Cette formule ne peut fonctionner qu'avec la participation active du personnel de l'école, à commencer par sa tête dirigeante, la directrice ou le directeur. Étant donné que le rôle nécessite une grande sensibilité aux besoins et ressources de la communauté, nous avons recommandé que des conseils scolaires communautaires soient formés pour conseiller et aider les directrices et directeurs d'école.

. . . dans les écoles

L'éducation communautaire suppose nécessairement des changements dans le rôle confié à la direction de l'école et dans la formation et l'attitude du personnel enseignant. Elle suppose également l'ajout de personnel autre qu'enseignant

«**Pour ce qui est de la coordination des nombreux services sociaux mis à la disposition des écoles par des organismes de l'extérieur, les pouvoirs des directrices et des directeurs d'école devront être élargis de façon à leur permettre de devenir des gestionnaires de cas et des coordonnatrices et coordonnateurs des services sociaux.» [trad.]**

The Ontario Principals' Association

paroles

dans les écoles – des personnes-ressources qui ne détiendront pas de brevet d'enseignement, même si elles participeront à l'éducation des élèves.

Puisque, à nos yeux, la directrice ou le directeur d'école doit connaître la communauté d'où viennent ses élèves et s'y intéresser, nous la ou le voyons assumer, outre sa fonction de leader du programme d'études, un rôle actif dans la création, la promotion et le maintien des alliances qui sont au coeur de l'éducation communautaire. La direction est la clé du succès de l'école. Elle peut être la bougie d'allumage, le catalyseur des efforts destinés à favoriser la croissance et l'épanouissement des enfants, en coordonnant les services d'aide aux élèves. Notre rapport et ses recommandations demandent à la directrice ou au directeur d'école de se faire, dans la communauté, un ambassadeur de bonne entente et, chose encore plus importante, un agent de changement appelé à nourrir une nouvelle conscience collective de l'école et de ses responsabilités. Il importe au plus haut point de bien définir ce double rôle du directeur d'école; c'est tout l'édifice de nos recommandations qui en dépend.

Bien que nous espérions, par le biais de l'éducation communautaire, alléger la tâche des enseignantes et enseignants, nous croyons que ces derniers doivent pouvoir reconnaître les différents besoins sociaux de leurs élèves et connaître les divers services offerts par la nouvelle communauté de partenaires. S'assurer qu'enseignantes et enseignants disposent des outils voulus pour ce faire deviendra une importante tâche de la direction. Trop souvent, les personnes mêmes dont dépend le succès de pareilles initiatives n'y sont pas du tout préparées. En effet, comme nous l'avons entendu à maintes reprises, les enseignantes et enseignants ont appris à s'enfermer dans leur classe et à se débrouiller sans l'aide de leurs collègues et de la communauté, ce qui a eu pour résultat, notamment, de tenir les parents à l'écart. Nous estimons que dans l'éducation communautaire, la direction d'école a un important rôle à jouer pour changer ce genre d'attitude. Au chapitre 12, nous traitons de la nécessité pour tous les enseignants et enseignantes d'apprendre à travailler en collaboration avec leurs collègues de même qu'avec les parents et les autres membres de la communauté.

La notion de personnel non enseignant est essentielle à l'amélioration de l'enseignement dans les écoles ontariennes et représente un enrichissement pour la vie de l'école. Il peut s'agir de parents volontaires, rémunérés ou non, qui aident en classe, ou d'autres professionnels et paraprofessionnels, voire d'assistants. Mais, pour assumer leur nouvelle double responsabilité, les directrices et directeurs d'école auront également besoin de l'aide des conseils scolaires, pour donner une forme concrète aux orientations recommandées par le conseil scolaire communautaire et aux initiatives qui viendront d'elles et d'eux-mêmes.

. . . avec les familles

On trouve encore des éducateurs qui disent : «Si la famille voulait bien faire son travail, nous pourrions faire le nôtre.» C'est ce qu'on appelle les «sphères d'influence séparées». Voici ce que prétend un chercheur :

> En effet, ces gens disent : «Séparons famille et école de façon à obtenir l'organisation la plus efficace possible. Si la famille remplit sa mission, nous, éducateurs, pourrons enseigner aux enfants ce qu'ils ont besoin de savoir. . . Voilà la théorie qui a prévalu en sociologie du tournant du siècle jusqu'au milieu des années 1970 environ. . . Quand nous avons commencé à étudier les partenariats entre école et famille, nous avons constaté que la théorie des sphères séparées n'était d'aucune utilité pour expliquer l'organisation efficace de l'éducation des enfants. Nos données ont plutôt montré la nécessité de rapprocher les sphères de façon à les faire quelque peu se chevaucher.»[17] [trad.]

Toutes les alliances que nous proposons, le réseau de soutiens et de ressources, doivent être au service de l'enfant.

L'enfant est au centre de notre concept d'éducation communautaire. Et ce qui rattache l'enfant à la communauté d'intérêts élargie, c'est sa famille. Compte tenu des pressions de plus en plus grandes qui s'exercent sur les familles, ce lien vital est le plus difficile de tous à établir. Les efforts des directrices et directeurs d'école, des conseils scolaires, des conseils scolaires communautaires et des décideurs provinciaux doivent viser à s'assurer la participation active de ce partenaire essentiel qu'est la famille.

Tout comme pour l'éducation communautaire, il n'existe pas de formule magique ni de stratégie qui convienne à toutes les familles. Puisque la recherche établit un lien inextricable entre réussite scolaire et participation parentale, cette participation doit être encouragée. Bien que le genre et le degré de participation puissent varier, elle est essentielle au succès de l'élève.

Les stratégies ne manquent pas pour rapprocher les écoles des familles. Les plus importantes sont sans doute celles qui encouragent activement la participation des parents. Nous avons entendu parler d'écoles qui contactent les familles dans leur aire de recrutement dès la naissance d'un enfant, pour faire savoir aux parents que l'école s'intéresse à ses futurs élèves. D'autres écoles offrent des ateliers pour informer les parents des programmes scolaires que suivent leurs enfants et leur donner des trucs. Dans le cadre du programme TIPS *(Teachers Involve Parents in Schoolwork)*, les enseignantes et les enseignants conçoivent des devoirs qui encouragent les enfants à discuter de leur travail scolaire avec leurs parents.

Étant donné que pour bon nombre de parents, il est difficile d'assister aux entrevues parents-enseignants, de nombreuses écoles se servent des contacts par téléphone et des visites à domicile pour faciliter la participation des parents. Nous avons même entendu parler d'écoles où chaque enseignant, chaque jour, enregistre le programme de la journée et les devoirs du soir sur un message vocal auquel les parents ont facilement accès en tout temps après les heures de classe. L'usage accru de la technologie dans les écoles – un autre de nos principaux moteurs de réforme scolaire – ouvre la porte à une variété de nouvelles techniques susceptibles d'améliorer les liens entre l'école et la maison.

. . . et avec les nouveaux conseils scolaires communautaires

Notre approche de l'éducation communautaire appelle la création d'une structure locale qui fera de l'école l'axe autour duquel s'articulera l'appui communautaire à l'éducation. Il s'agit du conseil scolaire communautaire dont nous avons déjà parlé, et pour lequel nous faisons valoir essentiellement les mêmes arguments que pour l'éducation communautaire elle-même. Nous considérons cette structure locale comme le véhicule qui permettra à la communauté de faire le bilan de ses atouts : «l'engagement, la connaissance des problèmes locaux, la volonté de les régler, la sensibilité aux besoins, la souplesse et la créativité, l'efficacité, la communauté de valeurs, la foi en la capacité de l'être humain plutôt que la résignation à ses lacunes».[18] [trad.] Nous croyons également que ces conseils accentueront le rôle primordial que jouent les parents dans l'éducation, la croissance et l'épanouissement de leurs enfants, en mettant les parents en contact régulier, non seulement avec les enseignantes et les enseignants, mais avec les divers organismes communautaires capables de leur venir en aide.

Pour répondre aux besoins essentiels de l'éducation communautaire telle que nous l'envisageons, proposons les recommandations suivantes.

Recommandations 108 et 109

** Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation confie à chaque école de l'Ontario le mandat de mettre sur pied un conseil scolaire communautaire, dont les membres devront provenir des secteurs suivants :*

- parents

- étudiantes et étudiants (à partir de la 7ᵉ année)

Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur, Cornwall

Le projet «Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur» de Cornwall comporte deux projets : des petits déjeuners ainsi que de l'animation scolaire (en majorité par des parents) dont les services sont retenus dans le cadre du projet. Ces animateurs ont une formation en développement de l'enfant et se spécialisent dans l'estime de soi, la culture et le perfectionnement de la langue française. Des services de garde d'enfants sont offerts le samedi matin, l'été ou les jours de congé pédagogique aux parents qui autrement seraient incapables d'en obtenir. Le volet développement communautaire comprend de nombreuses activités, dont la plupart mettent l'accent sur une participation des parents et le programme de formation volontaire pour les quatre comités de planification de base.

Stratford Education and Recreation Centre

Le *Stratford Education and Recreation Centre* (SERC) est un magnifique complexe que se partagent la municipalité de Stratford, le *Perth County Board of Education* et le *Huron-Perth County Roman Catholic Separate School Board,* et qui est situé sur un terrain de soixante acres au nord-ouest de Stratford.

On y retrouve la nouvelle école secondaire catholique St. Michael, abritant trente classes disposées sur deux étages, de même qu'un double gymnase, une cafétéria, un laboratoire de communications, ainsi qu'une chapelle au rez-de-chaussée. À côté est érigé un autre immeuble de deux étages abritant au second un centre de ressources-bibliothèque qu'utiliseront en commun l'école St. Michael et l'école secondaire Northwestern. À l'étage inférieur se trouvent une garderie exploitée par le *Stratford-Perth Family YMCA,* qui accueille 72 enfants, de même que le centre des médias du *Perth County Board of Education.*

De substantielles économies ont été réalisées par les trois organismes publics du fait du partage des immeubles et du terrain.

***I.S. 218 Salomé Urena Middle Academies,* New York, N.Y.**

Cette école secondaire, qui dessert 1 200 élèves de 6e, 7e et 8e année, est située dans le quartier Washington-Heights-Inwood de Manhattan, un quartier nettement défavorisé sur tous les fronts. Le projet en partenariat, une coentreprise réunissant la Société d'aide à l'enfance (un organisme dont la définition est différente de l'organisme canadien), le *Board of Community School District Sixth* et le *New York City Board of Education* de même que les parents de l'endroit, est unique en ce que sa définition du partenariat va bien au delà de la plupart des acceptions du concept.

L'école, de même que les installations communautaires qui y sont intégrées, est devenue le centre, et même le second foyer, de toute la communauté, en jouant pour ses élèves un rôle s'étendant bien au delà du rôle traditionnel de l'école, grâce aux éducateurs et aux groupes de services sociaux travaillant en étroite collaboration et en partenariat total. L'école est devenue véritablement le centre de la vie communautaire.

Outre ses quatre groupes spécialisés (Études commerciales; Service communautaire; Arts de la scène; Mathématiques, sciences et technologie) entre lesquels le corps étudiant a été réparti, l'école comprend le centre de ressources familiales ainsi qu'un centre de soins médicaux et dentaires, tous les deux exploités par la Société d'aide à l'enfance. En plus du Programme des journées prolongées (de sept heures à dix-huit heures), on trouve des programmes pour les adolescents, les parents et d'autres adultes, tous définis localement selon les besoins de la communauté. On trouve également le magasin SUMA, une entreprise à but lucratif exploitée par les élèves, qui vend des livres, des fournitures scolaires, des goûters, des bandes dessinées, des affiches, pour ne nommer que quelques articles. Des services, des ateliers et des classes sont également offerts, souvent le soir et les fins de semaine aux parents et à d'autres adultes. Quelques parents travaillent presque à temps complet à l'école et certains d'entre eux reçoivent maintenant une modeste rétribution de la Société d'aide à l'enfance.

- enseignantes et enseignants
- représentantes et représentants des groupes ethniques ou religieux locaux
- prestataires de services (gouvernementaux et non gouvernementaux)
- administration(s) municipale(s)
- clubs sociaux et oeuvres de bienfaisance
- milieu des affaires

** Nous recommandons que chaque directrice ou directeur d'école dresse un plan d'action pour l'établissement et la mise en oeuvre du conseil scolaire communautaire.*

Nous voyons le conseil scolaire communautaire comme une ressource ou un rouage essentiel pour aider la direction d'école à déterminer le genre d'alliances nécessaires et les ressources disponibles dans une communauté donnée. À nos yeux, les directrices et directeurs d'école doivent jouer un rôle central au niveau de l'établissement du conseil et de sa motivation. Les conseils scolaires et les ministères et organismes gouvernementaux devraient définir la fonction de soutien ainsi que les services de soutien offerts aux directrices et directeurs d'école selon les besoins locaux.

Parce qu'ils comptent des représentants du milieu des affaires et des familles, des organismes récréatifs, sociaux et de la santé, ces conseils peuvent être d'un grand secours aux directrices et directeurs d'école en leur indiquant comment les parents d'un secteur donné peuvent être le mieux rejoints et encouragés à participer davantage à l'éducation de leurs enfants et à la vie de l'école. Les conseils scolaires communautaires réunissent de nombreux collaborateurs pour les amener à mieux comprendre comment ils peuvent contribuer et se compléter mutuellement dans leurs efforts pour aider les enfants. Au sein de l'école et des réseaux qui y sont associés, ces conseils peuvent jouer un rôle éducatif en sensibilisant tous les gens à la nécessité de cette approche communautaire de l'éducation, que nous recommandons. Ils assureront la liaison avec le milieu des affaires, les établissements de santé, les services municipaux et les services analogues.

En définissant le cadre des conseils scolaires communautaires, nous tenons pour acquis que la prise de décision locale doit faire intervenir les diverses clientèles représentées aux écoles de langue française et anglaise, et aux écoles catholiques et publiques. Bien qu'elles fassent souvent appel aux mêmes groupes, services et associations, les écoles de religion ou de langue différentes s'adresseront également à des groupes particuliers qui peuvent leur être utiles.

Recommandation 110

** Nous recommandons que les conseils scolaires aident les directrices et directeurs d'école à mettre sur pied et à maintenir des conseils scolaires communautaires, qu'ils suivent les progrès de ces conseils et en fassent état dans leurs rapports annuels.*

. . . dans les conseils scolaires

À nos yeux, le rôle joué par les conseils scolaires communautaires viendra compléter celui des conseils scolaires. Nous croyons que là où le conseil scolaire n'a pu répondre aux conditions locales, ces nouvelles structures locales seront mieux en mesure d'y parvenir. Les parents confient leurs enfants aux écoles pour que ces dernières puissent les aider à les élever. Ils confient en quelque sorte la tutelle de leurs enfants aux membres des conseils scolaires, lesquels ne peuvent assumer cette responsabilité qu'en la partageant avec les nombreux autres groupes communautaires qui desservent les enfants. Dans la plupart des cas, les membres des conseils scolaires peuvent le mieux remplir leur principale tâche, l'établissement des politiques, lorsqu'ils reconnaissent la nécessité d'établir des alliances avec la communauté.

Le fait de compter sur la communauté a des effets évidents sur le plan pratique. Les conseils scolaires doivent assumer le leadership en établissant une liaison régulière et structurée entre eux, avec les municipalités, les milieux

d'affaires, les établissements de santé, les organismes sociaux et récréatifs, les groupes religieux et autres, pour faciliter la création d'alliances et de communautés d'intérêts. Les directrices et directeurs d'école et les conseils scolaires communautaires doivent être encouragés par les conseils scolaires à établir le genre d'alliances qui convient le mieux à leur secteur, et pouvoir compter sur l'appui d'agents de supervision bien en vue dans la municipalité ou le comté. Les directrices et directeurs d'école et les conseils scolaires communautaires auront donc besoin d'une plus grande autonomie locale et d'un plus grand contrôle des budgets.

Il faudra dans de nombreux cas regrouper sous un même toit des services communautaires, d'autres organismes et des écoles. Bien que l'Ontario ne soit pas à l'heure actuelle en plein boom de construction d'écoles, de nouvelles écoles sont construites, et l'on remplace, rénove ou agrandit les anciennes. Il est maintenant temps de s'assurer que des perspectives polyvalentes soient adoptées de façon à obtenir des installations polyvalentes.

Une approche coopérative face aux besoins des enfants devrait également entraîner des économies. Il y a actuellement du double emploi entre les conseils scolaires et d'autres services étant donné que les écoles essaient de composer avec des problèmes d'ordre psychologique, médical ou social, avec des moyens insuffisants, et passent beaucoup de temps à vouloir convaincre d'autres organismes de s'en occuper. De même, ces organismes passent du temps à essayer de se faire accepter dans les écoles, mais un climat «d'antagonisme» s'établit parfois.

Recommandation 111

** Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation, les fédérations d'enseignantes et enseignants et les conseils scolaires prennent les mesures nécessaires pour s'assurer que du personnel de liaison avec la communauté soit disponible pour aider les directrices et directeurs d'école à renforcer les liens entre l'école et la communauté. Ce personnel, qui ne vient pas des rangs du personnel enseignant accrédité, serait chargé d'aider à la mise en oeuvre des décisions et initiatives des conseils scolaires communautaires et d'autres initiatives engageant l'école et la communauté.*

... au gouvernement provincial : aménager les appuis nécessaires à l'éducation communautaire

> Le gouvernement doit devenir le principal partenaire dans l'élaboration d'un programme public pour l'enfance et dans l'établissement d'un cadre intégré qui garantirait les droits naturels des enfants par l'entremise d'un système holistique de services et de modalités de soutien.[19]

Élaborer une stratégie au niveau provincial s'est révélé difficile, entre autres en raison des bureaucraties bien implantées. De par leur nature même, les bureaucraties opposent une résistance au changement et répugnent à céder de leurs compétences. Bien qu'il n'entre pas dans le mandat de la Commission de formuler des recommandations précises au sujet des nouvelles structures requises au niveau provincial et que le temps ne nous l'ait pas permis, nous soulevons un certain nombre de grandes questions touchant les politiques publiques du gouvernement provincial.

Nous ne pouvons faire abstraction des critiques exprimées dans les études qui détaillent les effets de la fragmentation des systèmes de services à l'enfance en Ontario. Prisonniers d'une philosophie palliative, les organismes mettent l'accent sur les remèdes plutôt que sur la prévention. Plutôt que de considérer l'interaction des causes et des solutions pour les enfants et leurs familles, les professionnels tendent à classer les problèmes dans des catégories rigides. Le manque de communication entre les systèmes est bien documenté, comme l'est la spécialisation des prestataires de services, qui les rend souvent incapables de proposer des solutions efficaces à des problèmes complexes. Le fait que les ministères soient incapables de

travailler de concert à la réalisation d'un objectif commun, soit favoriser l'apprentissage chez les enfants, est des plus préoccupants pour notre conception de l'éducation communautaire. En Ontario comme ailleurs, les ministères ont créé des systèmes de services locaux bien circonscrits et caractérisés par des divergences, voire des contradictions, dans la conception des besoins de la famille et de l'enfant, et par des solutions qui manquent d'envergure face aux problèmes complexes de l'enfance. Nous sommes troublés de constater la tendance de ces systèmes à s'opposer dans leur démarche et à se détacher des problèmes dès lors qu'ils relèvent d'un autre ministère.

Le rapport *Les enfants d'abord* offre une suggestion pour régler le problème des confusions et des divisions bureaucratiques. Il recommande la création d'un ministère de l'Enfance. Bien que nous ayons discuté de cette idée au cours de nos audiences publiques, et que nous n'y soyons pas en principe opposés, nous avons le sentiment qu'une action immédiate au niveau local est plus essentielle à la vie des enfants et de leurs familles. En fait, elle s'impose avec tant d'urgence qu'elle ne peut attendre une restructuration provinciale aussi complexe.

De toute évidence, les politiques provinciales doivent s'intéresser à des questions comme le financement des programmes éducatifs portant sur le sexe, le sida et la drogue si ces derniers doivent être confiés à un autre partenaire dans la communauté. Si d'autres organismes assurent des programmes de conditionnement physique, d'orientation professionnelle ou d'autres services, ou aident à les assurer, il faut revoir l'attribution des ressources financières et humaines. Et, à tout cela, il faut intégrer des mécanismes de redevabilité de façon à ce que les élèves qui ont besoin de services ne soient pas les victimes de services intégrés et que les directrices et directeurs d'école aient une certaine garantie de coopération lorsqu'elles ou ils cherchent à établir les alliances nécessaires pour leurs écoles.

Si nous voulons établir une véritable collaboration, il faudra modifier considérablement les structures provinciales, maintenant ou plus tard. Mais cela ne doit pas être la condition sine qua non de l'éducation en partenariats communautaires. Le gouvernement provincial doit à la fois se retirer du champ et favoriser la collaboration. Par se retirer du champ, nous voulons dire : faire en sorte que les limites administratives, réglementaires et législatives ne contrecarrent pas la prise des meilleures décisions ou la prestation des meilleurs services aux enfants à l'échelon local. Par favoriser la collaboration, nous voulons dire : faire en sorte qu'il y ait des incitatifs pour amener les gestionnaires et les organismes locaux à travailler ensemble. De fait, il pourrait bien devenir nécessaire d'adopter une loi pour clarifier les responsabilités primordiales et secondaires des écoles et du Ministère, de même que celles d'autres ministères et organismes.

Ces conditions ont amené d'autres provinces et d'autres États à tenter de redéfinir et même réinventer les systèmes de prestation de services aux enfants. Nous reconnaissons la difficulté de l'entreprise et la nécessité d'instaurer le changement au niveau de la communauté locale. Jusqu'à présent, nos recommandations ont adopté cette approche «du bas vers le haut». Des organismes locaux, des écoles et des conseils scolaires nous ont cependant prévenus que ces initiatives ne peuvent réussir que si l'on supprime les entraves à la collaboration et aux contacts avec la communauté qui prennent leur source dans les structures institutionnelles provinciales. Nous croyons que le temps est venu d'indiquer quelle orientation doit prendre une réforme à long terme des nombreux systèmes hiérarchiques de services à l'enfance qui se sont développés dans la province. Nous pensons en effet que le mieux-être de nos enfants et de nos adolescentes et adolescents ne passe pas par une expansion des systèmes déjà imposants de services à l'enfance. Dans ce chapitre, nous avons plaidé en faveur d'une nouvelle orientation qui s'appuie sur les points forts des communautés, des familles, des enfants et des jeunes.

> «[Nous recommandons] que les services gouvernementaux et communautaires destinés aux enfants et aux familles, y compris les programmes d'«aide préscolaire», soient intégrés de façon à être dispensés en continu par le biais de l'école locale, mais que l'expertise, le financement et la responsabilité des résultats soient nettement et correctement délimités; que tous les enfants suivent le programme complet offert à l'école de leur quartier.»
>
> Ontario Catholic Supervisory Officers' Association

Les changements que nous jugeons nécessaire d'apporter aux systèmes provinciaux de services à l'enfance pour concrétiser notre vision de l'éducation en partenariats communautaires exigent une volonté politique bien affirmée de redéfinir les ressources, les compétences, les capacités et les paliers de responsabilité existants.

Recommandation 112

** Nous recommandons que le premier ministre confie à un ministre principal, en sus de ses fonctions courantes, la responsabilité de réformer les services à l'enfance; et que ce ministre soit secondé par un Comité interministériel de ministres chargé des services à l'enfance;*

a) que le Comité soit doté d'un personnel permanent;

b) que le Comité étudie et revoie systématiquement

- les approches adoptées à l'égard des services
- la qualité des services offerts
- les mécanismes de financement
- les mesures législatives
- l'organisation des compétences au niveau régional
- les structures provinciales

c) que le Comité établisse, par le biais des bureaux régionaux du ministère de l'Éducation et de la Formation, une direction et un plan de coordination entre les conseils scolaires et les autres prestataires locaux de services afin d'élaborer et d'aider à mettre en oeuvre les mécanismes nécessaires au soutien des travaux des conseils scolaires communautaires.

L'éducation communautaire ne peut devenir un moyen efficace de modifier les outils d'apprentissage offerts aux enfants que si elle peut compter sur un haut degré de leadership et de coordination aux niveaux régional et local.

Nous croyons qu'un examen des lois et des règlements actuels permettrait de lever les obstacles aux alliances que nous préconisons. Il importe aussi de préciser par des politiques les structures et les modes de financement des partenariats. L'exercice devrait également permettre de déterminer les mandats additionnels à confier aux ministères autres que celui de l'Éducation et de la Formation et aux organismes autres que les écoles.

Recommandation 113

** Nous recommandons que le gouvernement provincial examine les obstacles législatifs et connexes, et qu'il élabore un cadre de politique pour faciliter l'établissement de partenariats entre la communauté et les écoles.*

Établissement d'un échéancier

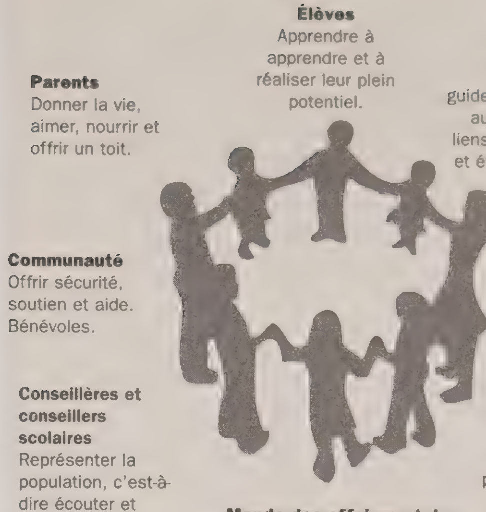
Pour être efficaces, ces recommandations doivent être étayées par un échéancier qui reconnaît la complexité des changements proposés. Nous rappelons au gouvernement les leçons tirées de décennies de recherches sur les conditions requises pour appuyer leur mise en oeuvre.

Recommandation 114

** Nous recommandons que le Comité interministériel de ministres, sous l'égide du ministre principal responsable, établisse, comme première tâche, un calendrier réaliste pour la mise en oeuvre des mécanismes, politiques et partenariats communautaires, précisant les délais de remise des rapports et de leur diffusion.*

Ces recommandations devraient montrer l'importance que nous accordons à la nécessité d'une réforme systémique à long terme des services offerts aux enfants.

La ronde du succès



Source : Conseil scolaire de North York, circulaire, 1994.

Conclusion

Définir ce que nous entendons par l'éducation en partenariats communautaires a constitué une partie difficile de notre travail à la Commission royale. Notre conception reconnaît la diversité des influences locales qui déterminent la forme et la nature de l'éducation communautaire. Il doit en être ainsi. Ce n'est qu'en exploitant la capacité des communautés de réinventer leurs relations avec les écoles qu'on pourra offrir aux élèves des conditions viables d'apprentissage. Nous reconnaissons que la redéfinition de l'éducation que nous avons proposée dans ce chapitre est complexe. Il faudra changer la mission des écoles et le sens que l'on donne à l'éducation. Il s'agit ici d'un changement social de la plus grande envergure.

Malgré ces difficultés, nous sommes convaincus que l'éducation en partenariats communautaires est indispensable à une réforme à l'échelle provinciale. Elle est l'un des instruments primordiaux des changements que nous recommandons. L'éducation des enseignantes et des enseignants (chapitre 12) ne demeurera la clé de voûte de la profession que si elle repose sur les besoins des écoles tels que définis dans les communautés d'aujourd'hui. Nos recommandations relativement à l'éducation de la petite enfance (chapitre 7) procèdent de la nécessité de forger des liens entre les écoles et les communautés et les foyers dont sont issus les enfants. Pour que les technologies de l'information (chapitre 13) deviennent un facteur de changement éducatif, il faudra non seulement «plonger» les enfants dans ce nouveau moyen d'apprentissage, mais également regrouper, par le biais de ces technologies, de nombreux partenaires dans ce qu'on pourrait qualifier de communautés électroniques.

Bref, c'est le concept de l'éducation en partenariats communautaires qui relie entre eux les quatre instruments clés qui, nous l'espérons, imprimeront son élan à l'éducation de demain en Ontario.

À terme, l'éducation communautaire peut devenir puissante : elle peut représenter l'utilisation la plus économique des ressources financières de la communauté; les écoles peuvent accroître leur efficacité au titre du rendement scolaire et de l'épanouissement général de leurs élèves; et si l'on relâche la pression exercée sur les enseignantes et les enseignants pour qu'ils n'aient plus à répondre à des besoins qui ne relèvent en rien de leurs attributions, on peut s'attendre à un intérêt renouvelé pour l'enseignement. Enfin, forts d'un énorme appui de la communauté, les parents s'acquitteront probablement de leurs responsabilités avec plus de confiance et de compétence.

Notes – Chapitre 14

1 SERGIOVANNI, Thomas J. *Building Community in Schools*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1994, p. xi.

2 INSTITUT CANADIEN DE LA SANTÉ INFANTILE. «Suicide», Ottawa, 1994.

3 COLOMBIE-BRITANNIQUE. *Office of the Ombudsman, Public Services to Children, Youth and Their Families in British Columbia: The Need for Integration*, Public Report n° 22, Victoria, 1990, p. 60.

4 PHILP, M. «Welfare System Shatters Dreams of a Better Life», *Globe and Mail*, 21 janvier 1994.

5 ONTARIO, MINISTÈRE DES SERVICES SOCIAUX ET COMMUNAUTAIRES. *Passer à l'action : Pour un nouveau système d'aide sociale en Ontario*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 1992, p.24.

6 OSBORNE, D. et GAEBLER, T. *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit Is Transforming the Public Sector*, Reading, MA: Addison-Wesley, 1992, p. 51.

7 ONTARIO, MINISTÈRE DES SERVICES SOCIAUX ET COMMUNAUTAIRES. *Le projet Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur, Vue d'ensemble du modèle des programmes et de la recherche*, préparé par Ray DeV. Peters et Carol Crill Russell, Toronto, Imprimeur de la Reine, 1994, p. 3.

8 ONTARIO. Select Committee on the Utilization of Educational Facilities, *Interim Report Number One* et *Interim Report Number Two*, Toronto, 1973.

9 ONTARIO, CONSEIL DU PREMIER MINISTRE SUR LA SANTÉ, LE BIEN-ÊTRE ET LA JUSTICE SOCIALE. *Nos enfants et nos jeunes d'aujourd'hui : L'Ontario de demain*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 1994, p. 53.

10 Le projet «Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur» a été lancé en 1989 dans le cadre d'une entreprise en coparticipation avec trois ministères de l'Ontario et deux ministères fédéraux. Onze projets-pilotes sont en marche dans les écoles ontariennes.

ALBERTA, MINISTRY OF EDUCATION. *Coordination of Services for Children: Terms of Reference*, Edmonton, 1992.

ALBERTA, MINISTRY OF FAMILY AND SOCIAL SERVICES. *Reshaping Child Welfare*, Edmonton, 1993.

COLOMBIE-BRITANNIQUE, MINISTRY OF EDUCATION. *Report of the Royal Commission on Education: A Legacy for Learners*, Victoria, 1988.

ONTARIO, MINISTÈRE DES SERVICES SOCIAUX ET COMMUNAUTAIRES. *Les enfants d'abord* : Rapport du Comité consultatif sur les services à l'enfance, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 1990.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. *Un Québec fou de ses enfants : Rapport du Groupe de travail pour les jeunes*, Québec, 1991.

SASKATCHEWAN, MINISTRY OF EDUCATION. *Integrated School-Based Services for Children and Families*, Regina, 1992.

11 Voir Recommandation n° 9, *Le rapport du Conseil du premier ministre, Formation et adaptation des travailleurs pour la nouvelle économie mondiale* dans *People and Skills in the New Global Economy*, Toronto, 1990, p. 51.

12 *SPARROW LAKE ALLIANCE.* Mémoire présenté à la Commission royale sur l'éducation, 1993.

13 ONTARIO, MINISTÈRES DES SERVICES SOCIAUX ET COMMUNAUTAIRES, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION, ET DE LA SANTÉ. *Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur. Rapport d'étape - 1993 : Leçons apprises et description*, Toronto, 1994, p. 5.

14 ONTARIO, MINISTÈRE DES SERVICES SOCIAUX ET COMMUNAUTAIRES. *Étude sur la santé des enfants de l'Ontario : Les enfants à risque*, préparé par Dan Offord, Mike Boyle et Yvonne Racine, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 1991.

15 MAWHINNEY, Hanne B. «The Policy and Practice of School-Based Interagency Collaboration», document de recherche préparé pour la Commission royale d'enquête sur l'éducation.

16 Le comité était composé de sous-ministres adjoints et de représentants des ministères ontariens de l'Éducation, de la Santé, des Services sociaux et communautaires, du Logement, du Tourisme et des Loisirs, du Solliciteur général, du Procureur général, des Services correctionnels et des Richesses naturelles de même que de représentants de la Direction générale de la condition féminine, du Secrétariat ontarien à l'antiracisme, de l'Office des personnes handicapées de l'Ontario et du Conseil du premier ministre sur la santé.

17 EPSTEIN, Joyce L. «School, Family, and Community Partnerships: Building Blocks for Education Reform», mémoire présenté lors du «*Short Course for Educational Leaders*», Association canadienne d'éducation, Banff, mai 1994.

18 OSBORNE, D. et GAEBLER, T. op. cit., p. 10.

19 ONTARIO. *Les enfants d'abord : Sommaire du rapport du Comité consultatif sur les services à l'enfance*, p. 24.


SENSENICH

15

Droits constitutionnels : problématique

Nous allons, dans le présent chapitre, faire porter notre attention sur des groupes jouissant d'un statut constitutionnel particulier et dont les inquiétudes quant au financement, aux programmes et aux structures de gestion découlent dans une certaine mesure de ce statut. Il s'agit des collectivités catholique, franco-ontarienne et autochtone.

Bon nombre des préoccupations exprimées par leurs membres et représentants rejoignent celles de la collectivité tout entière et sont donc traitées dans d'autres parties du rapport. Ainsi, tout autant que d'autres parents dont les enfants sont inscrits au secteur public, ceux de ces collectivités désirent une participation accrue à l'éducation et une communication efficace entre eux et l'école. Le présent chapitre ne s'attarde toutefois qu'à des sujets constituant des priorités particulières pour les groupes en question.

Les catholiques, qui bénéficient de droits à leur éducation garantis par la Constitution, s'inquiètent des obstacles à l'égalité des chances dans la poursuite de l'excellence; ils s'intéressent ainsi au financement, à l'embauche préférentielle d'enseignantes et d'enseignants catholiques, à la formation des maîtres et aux structures du ministère de l'Éducation et de la Formation. Nous faisons des recommandations liées à trois de ces domaines. Celles ayant trait au financement apparaissent au chapitre 18.

Les Franco-Ontariens, qui jouissent aussi de garanties constitutionnelles, font des pressions pour exercer pleinement leur droit de gérer leur éducation de langue française – droit qu'ils estiment lié aux mesures d'équité et aux chances de leurs élèves d'atteindre un plus haut degré de réussite scolaire. Comme les catholiques, ils tiennent à disposer des ressources nécessaires pour soutenir et améliorer leur système d'éducation.

Les collectivités autochtones visent l'autonomie gouvernementale en matière d'éducation, une revendication qui relève en majeure partie du gouvernement fédéral. Toutefois, les autochtones nous ont fait part de plusieurs préoccupations, auxquelles nous donnons suite, quant à la qualité de l'éducation offerte à leurs enfants, notamment en ce qui concerne la langue d'enseignement, le contenu des programmes d'études, les ressources disponibles et la formation à l'enseignement, toutes questions qui ont une dimension provinciale.

Le système d'éducation catholique

Au cours des audiences publiques, nous avons rencontré un grand nombre de représentantes et de représentants des écoles catholiques, comme des écoles publiques et des écoles de langue française. Nous avons constaté que chacun de ces secteurs respectifs a beaucoup en commun avec les autres, chacun avec ses qualités et ses caractéristiques propres. Cela porte à croire que, même s'il nous faut certes assurer l'équité et l'excellence au sein des trois secteurs, la diversité de ceux-ci doit nous empêcher d'adopter une stratégie universelle en matière de réforme de l'éducation.

La spécificité de la collectivité catholique en matière d'éducation nous est apparue clairement lors d'une présentation du Conseil des écoles séparées de l'Ontario, organisme cadre regroupant les associations provinciales de parents, de conseillères et conseillers scolaires, d'enseignants, d'agentes ou agents de supervision et d'évêques catholiques. Dans leur présentation conjointe, ces groupes ont insisté davantage sur leur vision commune de l'éducation que sur leurs tâches et responsabilités différentes à l'intérieur de leur structure scolaire. Leur message était le suivant :

> Nous sommes là en tant que regroupement, parlant au nom d'une véritable communauté des écoles séparées de la province. Nous sommes partie prenante d'un engagement profond. Les fondements

Inscription sur le mur de la pièce 257, école élémentaire supérieure Frank Regan, Conseil des écoles séparées catholiques de Carleton :

SEIGNEUR,
Aide-nous à bien réussir à l'école et à obtenir d'excellentes moyennes.
Veille sur nos familles.
Aide-nous à oublier nos différences et à trouver nos points forts.
Rappelle-moi d'être bon envers autrui.
Aide-moi à traiter les autres comme j'aimerais qu'ils me traitent.
Sois notre guide.
Pardonne-nous nos péchés.

Ainsi soit-il. [trad.]

philosophiques et théologiques de notre approche en matière d'éducation nous unissent d'une manière que les exigences du quotidien ne peuvent modifier. [trad.]

Les représentantes et représentants du Conseil y sont allés d'une série de positions et de déclarations communes et conjointes sur les principales préoccupations du monde de l'éducation catholique. La Commission peut désormais affirmer être bien au courant de leurs priorités en matière de réforme de l'éducation.

Bref historique des écoles catholiques

En Ontario, les premières classes, qui s'adressaient aux enfants des autochtones, ont ouvert leurs portes en Huronie en 1634; elles étaient dirigées par des Jésuites français et marquaient en fait le début de l'enseignement catholique dans la province. Plus tard, toujours au 17e siècle, des classes destinées aux enfants des colons de la Nouvelle-France ont vu le jour.

Très tôt au 19e siècle furent créées des écoles catholiques de langue anglaise, où tout l'enseignement était dispensé dans une seule et même pièce; la première de ces écoles se trouvait dans le comté de Glengarry, dans l'est de l'Ontario. Sous la houlette de l'évêque de Kingston, Mgr Alexander Macdonell, l'enseignement catholique prit de l'ampleur avec l'ouverture de la première école secondaire catholique, à Kingston, en 1839; cette institution est d'ailleurs toujours ouverte.

Au début, les écoles catholiques durent leur existence aux efforts des communautés religieuses, tant masculines que féminines, qui amenaient les colons à se doter d'institutions scolaires et qui en assuraient le soutien financier.

On ne saurait trop vanter la contribution de ces communautés – et particulièrement celle des religieuses – à l'instruction dans la province. En fait, jusqu'il y a vingt-cinq ans l'histoire de l'éducation catholique en Ontario était intimement liée à celle de ces communautés et de leurs dirigeants; jusqu'aux années 1950, les religieux constituaient en effet la majorité de la direction et du personnel enseignant des écoles catholiques.

Ce modèle de développement et d'organisation scolaires est à la base du «tripartisme» caractéristique des écoles catholiques de l'Ontario. Les leaders religieux, de concert avec les parents, les éducatrices et les éducateurs, ont en effet créé les écoles à partir d'une vision commune de la place de l'éducation dans la vie collective. Elles doivent leur existence à la seule volonté et à la seule détermination des parents de les établir et de les soutenir financièrement. De nombreux catholiques de l'Ontario reconnaissent que la construction des écoles aurait été impossible sans l'appui des paroisses locales et qu'on n'aurait pas pu, du point de vue économique, en assurer la bonne marche sans la contribution et les sacrifices des communautés religieuses qui y oeuvraient. Le partenariat parents-école-paroisse a donc toujours été l'idéal qui les a animés.

Les lois adoptées avant la création du Canada moderne par les législatures unies du Canada-Ouest (l'Ontario actuel) et du Canada-Est (le Québec) ont assuré une reconnaissance et un appui plus officiels à l'éducation catholique dans la province. La Loi Taché *(Taché Act)* de 1855 et la Loi Scott *(Scott Act)* de 1863, entre autres, permettaient l'élection de conseillers scolaires d'écoles séparées, établissaient des districts scolaires séparés et prévoyaient des octrois législatifs aux écoles séparées.

Au moment de la signature de l'acte d'union, les écoles catholiques étaient déjà bien établies; en 1867, 18 924 élèves fréquentaient en effet les établissements catholiques du niveau élémentaire. L'existence d'écoles confessionnelles devint un élément clé des discussions en vue de l'union des provinces britanniques en un seul pays. La garantie que des écoles confessionnelles catholiques et protestantes pourraient demeurer ouvertes, en Ontario pour les premières et au Québec pour les secondes, a contribué au «compromis historique» qui a rendu possible la création du Canada moderne.

« L'école catholique veut, pour commencer, faire passer l'élève du microcosme de son foyer à celui de l'école, puis l'amener à déboucher sur le monde de sa paroisse, de son voisinage et, enfin, sur celui, plus large, des communautés où il sera appelé à grandir.» [trad.]

Ontario Catholic Supervisory Officers' Association

paroles

L'article 93 de l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* (l'actuelle *Loi constitutionnelle de 1867*) établissait clairement que l'existence de telles écoles était garantie et restreignait les pouvoirs provinciaux en matière d'éducation, domaine de compétence qui autrement échappait à toute limitation.

Éducation

93. Dans chaque province, la législature pourra exclusivement décréter des lois relatives à l'éducation, sujettes et conformes aux dispositions suivantes : –

(1) Rien dans ces lois ne devra préjudicier à aucun droit ou privilège conféré, lors de l'union, par la loi à aucune classe particulière de personnes dans la province, relativement aux écoles séparées (*denominational*);

(2) Tous les pouvoirs, privilèges et devoirs conférés et imposés par la loi dans le Haut-Canada, lors de l'union, aux écoles séparées et aux syndics d'écoles des sujets catholiques romains de Sa Majesté, seront et sont par la présente étendus aux écoles dissidentes des sujets protestants et catholiques romains de la Reine dans la province de Québec;

(3) Dans toute province où un système d'écoles séparées ou dissidentes existera par la loi, lors de l'union, ou sera subséquemment établi par la législature de la province – il pourra être interjeté appel au gouverneur-général en conseil de toute loi ou décision d'aucune autorité provinciale affectant aucun des droits ou privilèges de la minorité protestante ou catholique romaine des sujets de Sa Majesté relativement à l'éducation;

(4) Dans le cas où il ne serait pas décrété telle loi provinciale que, de temps à autre, le gouverneur-général en conseil jugera nécessaire pour donner suite et exécution aux dispositions du présent article, – ou dans le cas où quelque décision du gouverneur-général en conseil, sur appel interjeté en vertu du présent article, ne serait pas mise à exécution par l'autorité provinciale compétente – alors et en tout tel cas, et en tant seulement que les circonstances de chaque cas l'exigeront, le parlement du Canada pourra décréter des lois propres à y remédier pour donner suite et exécution aux dispositions du présent article, ainsi qu'à toute décision rendue par le gouverneur en conseil sous l'autorité de ce même article.

Loi constitutionnelle de 1867

(Texte français publié dans le volume des statuts du Canada de 1867.)

Les droits garantis par la Constitution ont été confirmés à l'article 29 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, laquelle fait partie de la Loi constitutionnelle de 1982.

Article 29 :

Les dispositions de la présente charte ne portent pas atteinte aux droits ou privilèges garantis en vertu de la Constitution du Canada concernant les écoles séparées et autres écoles confessionnelles.

Loi constitutionnelle de 1982

Au cours des décennies qui ont suivi la création du Canada moderne – et en dépit d'obstacles financiers importants, particulièrement en ce qui a trait à la création d'écoles secondaires – l'enseignement catholique a continué de prospérer. En 1900, on comptait 42 397 élèves dans les écoles catholiques; en 1925, leur nombre avait plus que doublé et était passé à 95 300. Les communautés de religieuses, de frères et de prêtres ont continué de jouer un rôle prépondérant dans la création d'établissements scolaires, y compris de nombreuses écoles secondaires, destinés tant aux pensionnaires qu'aux externes.

En 1969, on permit aux écoles séparées d'avoir des conseils régionaux et des conseils de comté, comme on l'avait fait l'année précédente pour les écoles publiques. Pour des raisons historiques, ces conseils séparés bénéficiaient d'un certain financement public jusqu'à la 10e année. Les parents des élèves de 11e, 12e et 13e année devaient payer des frais de scolarité.

Grâce à des ententes de partenariat entre les communautés religieuses qui possédaient les écoles et en assuraient la bonne marche et les nouveaux conseils scolaires, un modeste secteur d'enseignement secondaire put

« [L]a] dimension religieuse et chrétienne de l'éducation vient donner à la vision de l'école catholique... le sens de la totalité et de l'intégralité. Dans l'actualisation de sa personnalité, l'être humain est en interaction avec quatre régions de l'être : le matériel, le culturel, le social et le religieux. Une éducation qui dans le concret quotidien nierait la promotion de la personne à l'intérieur de l'un ou de l'autre de ces milieux ne pourrait prétendre à l'intégralité. »

Lionel Desjarlais

paroles

voir le jour – modeste non seulement par le nombre d'élèves qu'il pouvait desservir mais aussi par la quantité limitée de cours qu'il était à même d'offrir.

Comme on peut s'y attendre, les écoles secondaires catholiques d'alors n'offraient que des matières obligatoires comme les mathématiques, l'anglais et les sciences, et ce au niveau avancé seulement. Les élèves incapables d'acquitter les frais de scolarité ou ne correspondant pas au profil scolaire exigé devaient soit s'inscrire à l'école secondaire publique, soit abandonner l'école après la 10e année.

De plus, le fait que les parents aient à payer des frais de scolarité pour leurs enfants en 11e, 12e et 13e année faisait de l'école secondaire catholique un fief des nantis ou de ceux qui tenaient absolument à ce que leurs enfants poursuivent des études. Le système fonctionnait à la condition que les parents versent des frais de scolarité, que les enseignantes et enseignants se contentent de maigres salaires et que les services et installations soient fournis par les communautés religieuses. Malgré tous ces sacrifices et tout ce dévouement, le système a frôlé la faillite financière durant toute cette période.

En 1984, le premier ministre William Davis annonçait son intention de combler une lacune du financement de l'enseignement catholique, en le faisant bénéficier de subventions publiques jusqu'à la 13e année. Les Conservateurs sont à l'origine du projet mais ce sont les Libéraux qui l'ont mené à bien, après avoir remporté l'élection suivante et formé un gouvernement minoritaire.

Même approuvé dans sa forme modifiée par les trois partis politiques et adopté le 24 juin 1986, le projet de loi 30 continue d'alimenter une forte controverse. En 1987, la Cour suprême du Canada, à l'unanimité des juges présents (7–0), reconnaissait la constitutionnalité de cette mesure.

Ainsi parachevé, le secteur scolaire catholique a pu grandir et évoluer, particulièrement au niveau secondaire. Avec l'abolition des frais de scolarité, les jeunes qui auparavant n'avaient pas les moyens de fréquenter l'école secondaire catholique pouvaient désormais s'y inscrire; celle-ci a perdu son image d'établissement privé élitiste pour devenir une véritable institution publique ouverte à tous.

Qui plus est, le financement accru a permis de construire de meilleures écoles et d'y dispenser une plus grande variété de cours. Pour la première fois, les écoles catholiques proposaient des ateliers de mécanique et des cours de technologie en plus du latin et de la théologie, devenant ainsi un reflet plus fidèle de l'ensemble de la communauté catholique.

Le tout a suscité un débat animé, dans les milieux de l'enseignement catholique, sur la fidélité aux origines religieuses versus les responsabilités découlant du nouveau mandat public.

En 1993, il y avait 621 143 élèves inscrits aux écoles catholiques, soit 30 p. 100 des 2 042 710 élèves de la province; ils étaient 444 990 à l'élémentaire et 171 153 au secondaire. Ceux de l'élémentaire étaient répartis dans 1 343 écoles, encadrés par 23 570 enseignantes et enseignants, et ceux du secondaire dans 201 établissements, confiés aux soins de 10 444 enseignantes et enseignants.

De nos jours, le corps enseignant dans les écoles catholiques est en très grande majorité laïque (97 p. 100). Qu'ils enseignent dans les sections de langue française ou de langue anglaise du système des écoles séparées, ses membres partagent une même conception du processus d'éducation.

Questions et recommandations

Après avoir passé en revue le fruit de nos quatre mois d'audiences publiques, nous nous rendons compte qu'un certain nombre de questions d'un intérêt particulier pour la collectivité catholique ressortent clairement; les sections qui suivent les résument. Certaines de ces questions touchent d'ailleurs également la communauté francophone. Elles sont essentiellement reliées aux ressources et aux services

nécessaires à la sauvegarde et à l'amélioration du secteur d'éducation catholique.

Financement

Tous les organismes catholiques provinciaux d'importance, sans exception, nous ont parlé de la nécessité de modifier le système de financement de l'éducation en Ontario. Conseillères et conseillers scolaires, parents, enseignants, agentes et agents de supervision, directrices et directeurs d'école et représentants du clergé voient tous l'insuffisance chronique des fonds accordés aux écoles catholiques comme un problème généralisé et une injustice flagrante, qui privent des centaines de milliers d'élèves de ressources pédagogiques normales.

Si certains changements ont été apportés récemment aux modes de financement, plusieurs conseils d'écoles séparées n'en sont pas moins au bord de la faillite. La croissance du secteur scolaire catholique au cours des vingt dernières années est venue aggraver les problèmes dus au manque de financement, si bien qu'on se retrouve désormais avec des installations inadéquates et un surpeuplement permanent.

Trente-neuf des quarante conseils scolaires de la province où le revenu par élève issu de l'évaluation foncière est le plus bas sont catholiques. Parmi les soixante conseils dont le revenu fiscal est le plus élevé, trois seulement sont catholiques et aucun ne se classe dans les dix premiers. Cette situation constatée à la grandeur de la province entraîne de profondes disparités dans les programmes et les installations d'une municipalité à l'autre, d'un comté à l'autre et même à l'intérieur de chacun.

On nous a rapporté le cas d'un conseil scolaire obligé de choisir entre les ordinateurs et les instruments de musique pour ses élèves; il a finalement opté pour les premiers, mais le simple fait qu'il ait été acculé à un tel choix ne fait guère honneur à notre société.

On nous a parlé d'établissements catholiques où les enfants passent tout l'élémentaire, sauf la maternelle, dans des installations temporaires, pour ne pas dire portatives. Certains se retrouvent par la suite dans une école secondaire où le repas du midi est servi à partir de 9 heures, la cafétéria ne pouvant accueillir à la fois que 300 des 1 800 élèves de l'institution. À la lueur d'exemples comme ceux-là, il est facile de comprendre le ton parfois désespéré de certaines présentations de la communauté catholique.

Au chapitre 18, nous parlons des structures du financement qui sont en cause et nous proposons une réforme en profondeur pour faire disparaître ces injustices.

L'article 136 de la Loi sur l'éducation

Comme on l'a expliqué, le projet de loi 30 n'accordait pas aux écoles catholiques une part de financement égale à celle des écoles publiques, mais il autorisait l'existence du secteur d'éducation catholique comme entité éducative financée à même les fonds publics. On traite en détail ailleurs dans ce document du mode révisé de financement; essentiellement, le secteur catholique était devenu entièrement public en ce qu'il était financé exclusivement par des ressources publiques.

L'article 136 de la *Loi sur l'éducation*, qui porte sur les pratiques d'embauche des conseils d'écoles séparées, fait partie du train de mesures législatives découlant du projet de loi 30; il s'agit d'un amendement du projet de loi original qui, à partir de 1995, aura pour effet de priver les conseils scolaires catholiques du droit de favoriser l'embauche d'enseignantes et d'enseignants catholiques dans leurs écoles secondaires.

Les catholiques, qui à l'époque s'étaient fortement opposés à l'amendement, demeurent convaincus que l'article serait jugé anticonstitutionnel si l'on venait à le contester devant les tribunaux. On nous a fait clairement comprendre, lors des audiences publiques, qu'avec le temps, l'identité même des écoles catholiques serait menacée si les conseils perdaient le droit d'embaucher de préférence des enseignantes et des enseignants catholiques.

> **« Pour que les écoles catholiques continuent d'exister, il est essentiel que les conseils scolaires continuent de pouvoir embaucher uniquement des enseignantes et des enseignants catholiques. Accorder aux non-catholiques des chances égales d'embauche dans le système catholique ne peut que détruire le caractère confessionnel de ce dernier. Les enseignants non catholiques ne peuvent pas se baser sur leur foi pour témoigner d'une doctrine qu'ils n'endossent pas.» [trad.]**
>
> St. Aloysius Parent Advisory Council

Les écoles catholiques ont toujours retenu les services d'un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants non catholiques et nous les encourageons à continuer. Aux yeux des conseils catholiques, ces personnes sont pour la plupart d'excellents enseignants et enseignantes, qui apportent beaucoup à leur école. Toutefois, elles n'ont toujours représenté qu'une très petite minorité du corps enseignant et, à l'exception des enseignants désignés passés du secteur public aux établissements catholiques après l'adoption du projet de loi 30, elles ont toujours été librement choisies par les conseils scolaires. L'orientation et le caractère religieux de l'école catholique n'ont donc jamais été en danger.

La collectivité catholique craint qu'une fois l'article 136 entré en vigueur, l'incapacité de ses conseils scolaires de garantir la présence d'enseignantes et d'enseignants catholiques dans ses écoles ne vienne en affaiblir les fondements religieux. Les parents, qui tiennent absolument à envoyer leurs enfants à l'école catholique – parfois au prix de lourds inconvénients – ont des opinions particulièrement arrêtées sur la question.

La culture est au coeur même du programme d'études de l'école; par culture on entend la somme des valeurs, des idées et des croyances dominantes qui façonnent l'environnement pédagogique et confèrent à l'établissement son caractère et son identité. Du côté catholique, la religion est bien entendu un élément essentiel, voire la raison d'être, de l'école. Tout au long du présent rapport, nous reconnaissons qu'enseignantes et enseignants jouent un rôle crucial dans l'instauration et le maintien de la culture dans laquelle s'inscrit l'apprentissage. L'engagement religieux des enseignantes et des enseignants des écoles catholiques est donc un élément indispensable de leur fondement spirituel.

Dans les écoles catholiques, on attend clairement des enseignants qu'ils ne soient pas neutres du point de vue spirituel mais plutôt qu'ils cherchent activement à marier leurs compétences professionnelles à leurs propres croyances religieuses. Les témoignages entendus insistaient fréquemment sur le fait que les écoles catholiques se veulent autant des communautés spirituelles que des centres d'apprentissage.

Pour que les écoles catholiques gardent leur identité et préservent la philosophie d'éducation qui leur est propre, il faut que leurs conseils scolaires puissent continuer d'embaucher de préférence des enseignantes et des enseignants dont les croyances religieuses sont en harmonie avec celles qui constituent l'essence même de l'institution.

Les porte-parole des milieux de l'enseignement catholique nous ont affirmé que l'arrivée possible d'un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants non catholiques dans leur système met en péril l'identité religieuse de leurs écoles. La sauvegarde et la promotion de cette identité sont essentiels au fonctionnement d'écoles qui n'existeraient même pas sans elle.

Recommandation 115

** Nous recommandons que l'article 136, qui traite de l'embauche préférentielle dans le système scolaire catholique, soit retiré de la* Loi sur l'éducation.

Représentation au ministère de l'Éducation et de la Formation

De nombreux intervenants catholiques nous ont déclaré que, même si leurs écoles forment 30 p. 100 des élèves de l'Ontario, y compris près de 83 p. 100 de tous les élèves francophones, et constituent un réseau éducatif à la grandeur de la province, de la maternelle au CPO, elles ne sont pas adéquatement représentées au ministère de l'Éducation et de la Formation.

C'est particulièrement vrai à deux égards. D'abord, le nombre de fonctionnaires de l'éducation qui sont issus du secteur des écoles séparées n'est pas toujours représentatif de l'importance même du secteur catholique, d'où un manque de compréhension des priorités et des préoccupations légitimes des catholiques. Deuxièmement, le Ministère n'a

« **Nous sommes heureux également de pouvoir vous expliquer ce qu'est l'éducation catholique, étant donné que notre expérience nous porte à croire que sa nature même et les moyens employés pour la dispenser ne sont pas bien compris.» [trad.]**

Ontario Separate School Trustees' Association (OSSTA

paroles

pas «d'équipe» (on disait autrefois «direction») comparable à l'Équipe des politiques et programmes d'enseignement en français, qui se chargerait de présenter le point de vue catholique en matière d'éducation.

Ces lacunes de représentation et d'organisation ont souvent été citées durant nos audiences publiques comme la cause de l'incapacité du Ministère de comprendre les besoins particuliers du système catholique et d'y satisfaire.

Le Programme d'études commun, de la 1re à la 9e année, publié en février 1993, nous permet de mieux comprendre ce mécontentement. Il nous apprend en effet que «les recommandations du présent document devraient servir de fondement aux programmes, activités d'apprentissage et objectifs spécifiques établis par les conseils scolaires pour chaque niveau». Même s'il s'agit là en principe du document qui fait autorité dans la province quant au programme d'études de la 1re à la 9e année, ses 97 pages ne renferment qu'une seule allusion au programme d'enseignement catholique – une note au bas de la première page. La version suivante, publiée plus tard cette année-là à l'intention des parents et du grand public, ne fait pas la moindre mention du programme d'études des écoles catholiques.

Il aurait fallu que les responsables du rapport recueillent d'entrée de jeu les avis d'experts en matière d'études catholiques. Les conseils scolaires ont donc la lourde tâche d'adapter le document à la philosophie et aux priorités des écoles séparées avant de pouvoir l'appliquer.

Ce n'est pas là à notre avis une bonne façon pour le Ministère de procéder à l'élaboration des programmes d'études, surtout au vu des responsabilités accrues que nous recommandons de lui confier dans ce domaine, ailleurs dans le présent rapport. Pour le monde de l'enseignement catholique, ce n'est pas là le seul exemple du manque de compréhension, au plus haut niveau, des différences de programme entre les écoles publiques et séparées.

Nous sommes conscients qu'il existe deux composantes de langue anglaise au sein du système scolaire public de la province, et que les programmes d'études obéissent dans chacune à une orientation et une philosophie distinctes. Il importe que le Ministère tienne compte de ces différences dans l'établissement de ses programmes et se montre capable de satisfaire aux besoins des deux composantes. La différence fondamentale entre les écoles publiques et les écoles catholiques ne tient pas au fait que ces dernières offrent en sus des cours d'enseignement religieux; elle tient plutôt à la philosophie et aux valeurs qui déterminent l'ensemble du programme d'études.

À l'heure actuelle, il n'y a au Ministère aucune structure qui permette d'assurer qu'un système scolaire qui forme pourtant un élève ontarien sur trois établisse un programme éducatif adéquat.

Pour répondre aux besoins particuliers des écoles séparées, ainsi qu'à d'autres exigences du système scolaire tout entier, il est essentiel que le Ministère compte sur une représentation catholique adéquate et influente parmi ses fonctionnaires, gestionnaires principaux et autres professionnels de l'éducation. De plus, le Ministère devrait s'adjoindre les services d'une équipe dont la tâche première serait de défendre les intérêts des catholiques en matière d'éducation, et qui pourrait aussi assurer la coordination des politiques en matière d'enseignement catholique et la liaison avec le monde catholique de l'éducation.

Nous nous sommes attardés principalement au programme d'études, mais l'évaluation, la formation à l'enseignement et la gestion sont d'autres secteurs où la perspective du système catholique varierait par rapport à celle du système public.

Recommandation 116

** Nous recommandons que, compte tenu du rôle du secteur d'éducation catholique, le ministère de l'Éducation et de la Formation fasse en sorte que ce secteur jouisse d'une représentation adéquate et influente à tous les échelons professionnels et administratifs, y compris celui de sous-ministre adjoint; nous recommandons en outre que le*

« Même si nous appuyons les programmes d'études des facultés, nous sommes surpris et choqués du manque de programmes conçus spécialement pour ceux qui se destinent à l'enseignement dans les écoles catholiques. . . L'OSSTA est d'avis que le ministère de l'Éducation et de la Formation et les facultés d'éducation sont tenus de répondre aux besoins des deux branches du système d'éducation publique en Ontario. Nous demandons au Ministère et aux facultés d'accepter cette responsabilité.» [trad.]

Ontario Separate School Trustees' Association (OSSTA)

Ministre crée une «équipe» ou une «direction» des politiques et programmes d'enseignement catholique au sein du Ministère.

Formation à l'enseignement

La conception de l'éducation et la nature du programme d'études des écoles catholiques sous-entendent une préparation professionnelle particulière pour les enseignants désireux d'y travailler. Pour s'acquitter du mandat que leur confie leur collectivité, les établissements catholiques ont besoin d'enseignantes et d'enseignants qui non seulement soient catholiques mais qui aient aussi reçu la formation professionnelle nécessaire pour enseigner dans un contexte et dans une tradition catholiques.

La formation initiale des enseignantes et des enseignants appelés à travailler dans le secteur des écoles séparées devrait comprendre au moins un cours traitant spécifiquement de la théorie et de la pratique de l'enseignement catholique, ainsi qu'un cours spécialement conçu pour celles et ceux qui se destinent à l'enseignement religieux. Le premier est défini par la communauté catholique comme un cours de base et le second, un cours d'enseignement religieux proprement dit.

À l'heure actuelle, les exigences des programmes de formation initiale des enseignants dispensés dans les facultés d'éducation de langue anglaise de l'Ontario sont les mêmes, qu'on se destine au secteur public ou au secteur des écoles séparées. Les facultés proposent des cours de base obligatoires, qui ne préparent pas adéquatement les enseignantes et les enseignants à évoluer dans le contexte particulier des établissements catholiques et, partant, ne répondent pas aux besoins du système des écoles séparées. Celles et ceux qui souhaitent devenir enseignantes ou enseignants dans les écoles catholiques doivent connaître l'histoire de l'éducation catholique en Ontario, la gestion et les institutions du secteur des écoles séparées ainsi que l'approche pédagogique préconisée dans ce milieu.

Les facultés proposent actuellement des programmes restreints de cours en enseignement religieux qui n'ouvrent pas tous droit à des crédits. La durée des cours varie de 15 à 40 heures et leur contenu diffère grandement d'une faculté à l'autre.

Ces cours de formation initiale en enseignement religieux, qu'ils permettent ou non d'obtenir des crédits, sont bien sûr facultatifs et constituent un supplément des programmes complets de formation générale. Cette disparité des programmes et des crédits cause des problèmes au sein du secteur d'éducation catholique parce que l'enseignement religieux y est dispensé à tous les niveaux, comme matière obligatoire, et fait partie d'un programme d'études en vigueur dans toute la province. Le manque d'uniformité et de rigueur dont souffre la formation initiale en enseignement religieux dans les facultés cadre mal avec l'importance qu'on accorde au sujet dans les écoles catholiques.

Certes la formation initiale en enseignement religieux est importante pour les futurs éducateurs et éducatrices et les conseils scolaires, et ceux et celles qui la dispensent s'efforcent d'offrir les meilleurs cours possibles, mais elle accuse un manque d'uniformité dans le contenu et la valeur en crédits qui n'aide guère à préparer des éducatrices et éducateurs en religion.

Si nous sommes d'accord pour affirmer que l'éducation dans les écoles catholiques est basée sur une philosophie et une pratique différentes de celles du secteur public, nous devons donc accepter que la formation à l'enseignement dans le secteur catholique comporte elle aussi des éléments distincts.

Dans les programmes actuels de formation initiale, l'élément «catholique» est considéré comme accessoire et facultatif, et non comme fondamental et obligatoire. Les

facultés ne tiennent pas compte du fait que la philosophie de l'éducation catholique procède d'abord d'un fondement théologique et non d'une théorie pédagogique, et elles ne mettent pas les futurs enseignants et enseignantes en contact avec cette philosophie durant leur formation de base.

Les facultés ne prennent pas non plus au sérieux le fait que, dans les écoles catholiques, l'enseignement religieux est un élément fondamental du programme et que celles et ceux qui le dispensent ont besoin d'une formation professionnelle adéquate.

Le ministère de l'Éducation et de la Formation doit s'assurer que la préparation professionnelle des enseignants tienne compte des besoins particuliers tant des écoles séparées que des écoles publiques. Des représentants de l'éducation catholique ont suggéré qu'il faudrait par conséquent créer une faculté catholique d'éducation pour accueillir celles et ceux qui se destinent au système catholique; cette idée semble cependant être loin de faire l'unanimité dans les rangs catholiques.

Après avoir étudié diverses options, la Commission en est venue à la conclusion que, pour satisfaire à la demande légitime des catholiques en ce qui a trait à la formation professionnelle de leurs enseignantes et enseignants, il n'est pour l'instant ni nécessaire de créer une faculté catholique d'éducation, ni souhaitable d'instaurer deux courants parallèles dans les facultés actuelles. Nous sommes toutefois convaincus que les facultés d'éducation devraient faire preuve de coopération et offrir un cours obligatoire unique (sur les bases de l'éducation catholique) et un cours en enseignement religieux pour tous les enseignants et enseignantes catholiques.

Recommandations 117 et 118

** Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation et les facultés d'éducation établissent un cours de formation initiale ouvrant droit à des crédits, sur les fondements de l'éducation catholique, et que ce cours soit offert dans toutes les facultés d'éducation de l'Ontario.*

** Nous recommandons que tous les cours en enseignement religieux offerts actuellement dans les facultés d'éducation ouvrent droit à des crédits et qu'ils soient incorporés au programme régulier de formation générale.*

« Les enseignantes et les enseignants qui se destinent au secteur scolaire catholique ont besoin de formation professionnelle en enseignement religieux et en éducation familiale comme on en donne pour les autres matières. La formation initiale des enseignantes et des enseignants doit comprendre un cours de base sur l'histoire et la philosophie de l'éducation catholique en Ontario.» [trad.]

Ontario Catholic Supervisory Officers' Association (OCSOA)

paroles

Apprendre en français : droits, contraintes et besoins

Notre Commission a reçu plus de 250 mémoires et présentations de la part des Franco-Ontariennes et des Franco-Ontariens, jeunes et moins jeunes. Ils ont donc pleinement participé à nos travaux. Nous avons de plus tenu à Timmins une journée spéciale de consultation supplémentaire auprès des associations et des organismes franco-ontariens intéressés à l'éducation, ainsi qu'un vidéo-forum de plusieurs heures à Ottawa et Toronto avec des francophones dits ethnoculturels. Groupes et particuliers sont venus nous parler avec passion de l'histoire qui a marqué le développement de leurs écoles et de l'éducation en français en Ontario. Ils nous ont dit l'espoir qu'ils mettaient dans nos recommandations, s'assurant au fil des villes visitées que nous comprenions jusqu'au détail leurs arguments et leurs revendications. Ils nous ont parlé d'un système éducatif en français «du berceau à la tombe», nous confiant même leurs plans pour leurs collèges communautaires naissants, ou leur rêve d'une université francophone.

Leurs présentations nous ont aussi maintes et maintes fois répété l'injustice causée à leur communauté par le retrait, au début du siècle, de certains de leurs droits de fait en matière d'éducation en français. Femmes et hommes, parents, éducatrices et éducateurs, élèves de tous âges, sont venus nous dire leurs frustrations vis-à-vis des structures et des modes de gestion du système éducatif ontarien, règles du jeu qui les désavantagent, leur mettent systématiquement les

paroles

« Il devient de plus en plus évident que les écoles de langue française ne pourront être gérées efficacement que lorsqu'elles seront administrées par des francophones. Les exemples de conflits et de confrontations tels que ceux que nous avons connus ces dernières années, prouvent encore une fois que les francophones, en tant que minorité, surtout dans le sud de la province, seront toujours vulnérables aux actions de la majorité.»

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, Essex élémentaire catholique.

bâtons dans les roues et entravent leur développement. Ils nous ont demandé avec insistance de voir à ce que leurs droits soient respectés afin que les écoles franco-ontariennes puissent jouer leur rôle et assurer le devenir et l'avenir de la communauté francophone. Et ils ont attribué en grande partie leur plus haut taux de décrochage scolaire, leur réussite académique moindre et le plus bas niveau du statut économique des adultes de leur communauté à cet ensemble d'iniquités et de contraintes en matière d'éducation. En un mot comme en cent, ils nous ont saisi de l'importance cruciale d'une éducation de qualité en français pour la survie de leur langue, de leur culture et de leur communauté.

Nous avons aussi entendu d'autres francophones de la province, des nouveaux venus au Canada et les Ontariens francophones originaires d'autres provinces, dont les points de vue, les besoins et les attentes quant à l'éducation de leurs enfants, nourris d'expériences différentes de celles des Franco-Ontariens, ne correspondent pas toujours aux demandes et aux objectifs de ces derniers.

Notre mandat était très précis en ce qui touche le respect des droits constitutionnels des francophones et des catholiques. Bien que la lectrice ou le lecteur aura vu combien l'intérêt particulier des francophones se retrouve tout au fil de ce rapport, chapitre après chapitre, cette section-ci se penche tout particulièrement sur les aspects administratifs et politiques, au sens de la gestion et du gouvernement, de l'éducation en français en Ontario. Après avoir donné les définitions historique, socio-démographique et scolaire nécessaires pour la compréhension de la problématique actuelle, nous nous pencherons sur les droits constitutionnels des Franco-Ontariens et le degré de leur mise en oeuvre, pour conclure sur les mesures d'équité requises pour consolider l'avenir de cette communauté.

Un peu d'histoire

On comptait des classes et des cours en français isolés en Ontario depuis près d'un siècle avant la fin de la guerre de Sept-Ans en 1763 par laquelle toute la Nouvelle-France passait à l'Angleterre. Cependant, la première école française en bonne et due forme dans ce qui est aujourd'hui la province de l'Ontario, école qui était aussi catholique et privée, n'ouvrait qu'en 1786, à Windsor, alors appelée L'Assomption du Détroit. Elle fut suivie d'une école française à Kingston.[1] En pratique, et ce fait en surprendra peut-être plus d'un, il y a toujours eu de l'enseignement en français dans la province depuis l'arrivée des Européens, c'est-à-dire depuis l'arrivée des Français au XVIIe siècle, et ce bien avant la création du Canada moderne en 1867 et l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique,* lequel reconnaissait aux provinces la juridiction totale et exclusive sur l'éducation. Jusque là, les écoles francophones avaient alors été traitées tout comme les écoles anglophones, recevant le même type de financement et bénéficiant du même statut. Ces écoles d'habitude créées localement par le curé de la paroisse ou par un groupe de parents et de paroissiens, étaient financées partiellement par les taxes foncières et pouvaient même recevoir, dès le début du XIXe siècle, des subventions gouvernementales. Comme les écoles canadiennes-françaises étaient pour la plupart de religion catholique romaine, elles ont cependant aussi dû subir les mêmes restrictions que les écoles catholiques anglophones de la province.

Au début du XIXe siècle, la population francophone se retrouvait dans le sud-ouest du Haut-Canada, dans les comtés d'Essex et de Kent. Vers les années 1830, elle se développait également dans le sud-est, dans les comtés de Prescott et de Russell.

C'est au cours des décennies précédant immédiatement la création du Canada moderne, à la suite de l'affirmation du pouvoir politico-économique anglo-saxon-protestant du fameux «*Family Compact*» dans le Haut-Canada (Ontario),

«En dépit de ses efforts, la communauté de langue française de cette région, comme ailleurs dans la province, perd du terrain et s'assimile à un rythme alarmant. Il faut enrayer et même renverser à tout prix cette tendance si nous voulons sauvegarder cette ressource culturelle.»

Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Welland. Section de langue française

paroles

que se sont cristallisés les enjeux politiques de l'éducation dans la province, tout particulièrement eu égard aux droits constitutionnels des catholiques. De 1846 à 1850, alors qu'était votée la législation établissant les bases du système éducatif et durant les années de réglementation qui suivirent, l'enseignement en français fut à toutes fins pratiques acceptée par Ryerson, surintendant de l'enseignement pour le Haut-Canada, reconnaissant pour ainsi dire des droits de fait aux francophones. C'est vers la fin du XIXe siècle, moins de vingt ans après la création du Canada moderne, que ces droits de fait commencèrent à être systématiquement désavoués en Ontario. Quelles que soient leurs interprétations précises des causes de cette injustice, les historiens s'entendent à observer un rapport entre les nouvelles politiques linguistiques restrictives des années 1885 et suivantes, et l'augmentation de l'immigration francophone du Québec dans l'est ontarien. Le *Toronto Mail* écrivait ainsi le 24 novembre 1886 :

> Les écoles de Prescott et de Russell sont non seulement les pépinières d'une langue étrangère, mais aussi de coutumes étrangères, de sentiments étrangers et, nous le disons sans malice, de tout un peuple étranger. . . [2]

D'après l'historien Chad Gaffield, ce sont ces mêmes années 1880 qui marquent la naissance de l'identité franco-ontarienne.[3] De 1885 à 1927, la discrimination à l'égard de l'éducation en français des Franco-Ontariens allait jusqu'à être codifiée, culminant dans le tristement célèbre «Règlement 17» de 1912, blessure encore vive aujourd'hui au coeur de la communauté et symbole des luttes pour la survivance franco-ontarienne. (Ce règlement limitait l'enseignement en français aux deux premières années de l'élémentaire, l'interdisant dans tout autre niveau scolaire. Il fut mis en oeuvre jusqu'en 1927, mais ne fut aboli qu'en 1944.)

Au plan national, les droits confessionnels des minorités catholiques ou protestantes se voyaient reconnus en devenant des droits constitutionnels en 1867, par l'article 93 de la *Loi constitutionnelle de 1867 (Acte de l'Amérique du Nord britannique)*, droits constitutionnels maintenus par l'article 29 de la *Charte des droits et libertés* de 1982. Il a cependant fallu attendre les années 1960 pour observer la lente reconnaissance de droits juridiques aux minorités linguistiques – francophones hors Québec et anglophones au Québec – et les années 1980 pour les voir enchâsser constitutionnellement. On se référera ici aux recommandations de la Commission B.B. (Commission Laurendeau-Dunton) puis à la *Loi sur les langues officielles* et aux programmes fédéraux d'aide aux minorités linguistiques qui s'ensuivirent.

En Ontario, l'autorisation de créer des écoles élémentaires et secondaires de langue française dans les conseils publics se voyait enfin donnée par une loi provinciale en 1968. Le secondaire «en français» en Ontario a donc au plus 25 ans d'existence. Comme il n'était cependant pas permis de subventionner les écoles secondaires catholiques, anglophones ou francophones, avant 1986 et la Loi 30, les francophones catholiques ont souvent envoyé leurs enfants dans des écoles secondaires publiques. Après l'adoption de la Loi 30, ces élèves et leurs écoles ont été pour la plupart transférés en bloc aux conseils «séparés», c'est-à-dire catholiques. Le ministère de l'Éducation ontarien, quant à lui, se dotait de structures francophones minimales en 1972, avec la création du Conseil supérieur des écoles de langue française – un comité consultatif auprès du ministre – devenant par la suite le Conseil de l'éducation franco-ontarienne (CEFO) en 1980, puis finalement en 1994 l'actuel Conseil de l'éducation et de la formation franco-ontariennes (CEFFO),[4] ou encore avec la nomination en 1977 d'un sous-ministre adjoint nommément désigné comme aviseur pour l'éducation en français. En 1991, le titulaire se voyait reconnaître des responsabilités directes en matière d'éducation en langue française. Puis, en 1993, le poste n'était plus officiellement «désigné», mais son actuelle titulaire se voyait confier des responsabilités élargies

Les grandes régions de l'Ontario



Source: Office des affaires francophones

touchant à des dossiers d'intérêts communs pour tout le système d'éducation ontarien. Réticente devant ce changement qu'elle croyait correspondre à une diminution de son statut à l'intérieur du MÉFO, la communauté franco-ontarienne en voit maintenant toute la portée et les aspects positifs pour les intérêts qu'elle défend.

Qui sont les francophones en Ontario?

Les francophones de l'Ontario sont de loin la plus importante minorité francophone hors Québec du Canada, suivis des Acadiens au Nouveau-Brunswick, de moitié moins nombreux. Si l'on se référait aux définitions de l'OCDE, on dirait de la communauté franco-ontarienne qu'elle comporte à la fois une «minorité établie» (de souche) et des «nouvelles minorités» (les nouveaux immigrants au Canada se réclamant de langue française).[5]

Extraits des données du recensement de Statistique Canada de 1991, voici les éléments de définition statistique de la communauté franco-ontarienne offerts dans la dernière étude de l'Association canadienne-française de l'Ontario (ACFO) :

> La communauté franco-ontarienne s'appuie sur 485 390 personnes dont le français est la première langue apprise, soit un Ontarien sur vingt. Le quart des Ontariens et Ontariennes du Nord-Est sont franco-ontariens. Dans l'Est, la proportion de Franco-Ontariens et Franco-Ontariennes s'abaisse à 15 p. 100. Les 102 695 Franco-Ontariens et Franco-Ontariennes du Centre ne comptent que pour 1,6 p. 100 de la population de la région. Les proportions du français langue maternelle sont aussi très faibles ailleurs dans la province.[6]

En y ajoutant les quelque 36 000 personnes ayant le français ainsi qu'une autre langue comme langues maternelles, et en apportant les facteurs correctifs qui s'imposent, l'étude conclut à un total ajusté de 503 568 Franco-Ontariens et Franco-Ontariennes.

On parle donc d'un demi-million de personnes, réparties à la fois en communautés plus ou moins francophones (et de populations plus jeunes) d'abord dans l'Est (Ottawa, Cornwall, Hawkesbury), puis dans le nord-est de la province (Sudbury, North Bay, Timmins, Hearst, Kapuskasing, Kirkland Lake et New Liskeard), ou isolées et dispersées ailleurs dans la masse anglophone, avec tous les défis que cela pose au système scolaire. Malgré la concentration de Franco-Ontariens observée dans deux des cinq régions de la province (selon les divisions de l'Office des affaires francophones de la province, le MÉFO ayant de son côté divisé la province en six régions), ils n'y forment pas encore tout à fait une masse critique au sens socio-politique, sauf peut-être dans le Nord-Est, bien qu'ils s'en approchent.[7] Fait sociologique bien naturel pour une minorité dispersée dans l'importante société anglophone majoritaire, on observe un certain nombre de mariages exogames, c'est-à-dire de couples dont un des parents n'est pas francophone, cette situation affectant souvent la langue parlée à la maison et l'ignorance du français chez nombre d'enfants commençant l'école au jardin d'enfants des écoles françaises. Ainsi, de la population francophone ontarienne, quelque 200 000 personnes disent ne pas utiliser le français comme principale langue parlée à la maison. Les régions Est et Nord-Est, celles qui ont la plus forte concentration de francophones, gardent aussi la plus grande stabilité linguistique.

En matière d'éducation, les Franco-Ontariens ont choisi dans une très large proportion, à 82,5 p. 100, d'envoyer leurs enfants aux écoles catholiques. Les problèmes de non-reconnaissance de leurs droits scolaires sont généralement donc doubles, comme nous l'avons reconnu plus haut. L'analyse correspondante des problèmes vécus en tant que catholiques n'est pas répétée ici et la lectrice et le lecteur voudront bien se reporter au texte touchant les minorités

catholiques, texte précédant immédiatement celui-ci dans ce même chapitre.

Puisqu'il n'y avait pas d'écoles secondaires de langue française en Ontario avant les années 1970, on l'oublie trop souvent, on ne se surprendra pas de ce que les générations francophones adultes actuelles souffrent de sous-scolarisation et d'analphabétisme, et plusieurs mémoires nous en ont expliqué les causes de façon convaincante. «Près de 18 p. 100 des francophones n'ont pas atteint la 9e année, alors que la proportion d'anglophones avec une scolarité inférieure à la 9e année ne s'élève qu'à 7,4 p. 100.»[8] On note quand même des progrès, la proportion de ces francophones atteignant 21,6 p. 100, il y a quelques années. Mais l'écart entre les deux groupes ethniques demeure cependant le même. «Cette sous-scolarisation est un des principaux facteurs de l'analphabétisme au sein de la communauté franco-ontarienne.»[9]

Chez les jeunes des écoles, le taux de décrochage scolaire est plus élevé chez les francophones que chez les anglophones, et il serait plus élevé dans les écoles secondaires où l'enseignement se fait dans les deux langues (écoles «mixtes») que dans les écoles secondaires homogènes. Les jeunes francophones ontariens ont aussi, dans l'ensemble, de moins bons résultats que les anglophones dans les tests. Dans les tests provinciaux de 1993–1994 de lecture et d'écriture des cours de français de 9e année, 66 p. 100 seulement des élèves ont atteint ou dépassé les normes provinciales, tandis que chez les anglophones passant les tests équivalents d'anglais, ce chiffre atteint 89 p. 100. Dans le test national de mathématiques administré en 1993 aux jeunes de 13 et de 16 ans à la suite d'une décision du Conseil des ministres de l'Éducation, les Franco-Ontariens obtenaient des résultats comparables à ceux des Anglo-Ontariens pour la matière mémorisée, mais ils étaient carrément plus faibles dans les cas de résolution de problèmes complexes. (Il est intéressant de noter que ce sont les jeunes Québécois et Québécoises de 13 et de 16 ans qui étaient les plus forts du Canada dans les deux domaines testés.) Les mêmes tendances avaient été observées dans les tests internationaux (IAEP-2) de mathématiques et de sciences de 1992 administrés aux élèves de 9 et de 13 ans dans 15 pays : pour les 13 ans en sciences, les francophones de l'Ontario se classaient 20 p. 100 plus bas que les anglophones de la province, alors qu'en mathématiques, les élèves de 9 ans francophones de l'Ontario se situaient au bas de toute l'échelle internationale, et ainsi de suite. En matière de diplôme, les jeunes francophones ne passent pas aussi bien le cap de la 11e année que les anglophones, mais ils auraient atteint le même taux de diplômes de 12e année que les anglophones. Les jeunes francophones ayant obtenu leur CPO seraient cependant proportionnellement moitié moins nombreux dans les collèges communautaires et dans les universités.[10] Les chercheurs du Centre de Recherche en Éducation Nouvel Ontario (CRENO) pensent que la participation des francophones au secondaire et au postsecondaire est liée à la disponibilité de programmes en français.

Les revenus individuels moyens des francophones de l'Ontario sont de 5 p. 100 inférieurs à ceux des anglophones.[11] Sauf quelques cas d'exception sur le plan individuel, la collectivité franco-ontarienne ne participe guère aux structures de pouvoir de l'Ontario, tant au niveau politique qu' économique. Elle est aussi sous-représentée dans les cadres supérieurs de la fonction publique provinciale.[12] Cependant, tout comme dans le cas des statistiques scolaires, il vaut d'observer que les indicateurs économiques, lorsqu'appliqués aux jeunes Franco-Ontariens et Franco-Ontariennes, les comparent avantageusement aux jeunes anglophones. La relève est prometteuse, et la cause en est très certainement reliée à l'éducation.

De nouveaux venus parlant français sont aussi venus enrichir les rangs de la communauté franco-ontarienne traditionnelle. Cette francophonie ethnoculturelle comptait, au dernier recensement, 81 375 personnes, toutes d'origine ethnique autre que française ou britannique et dont le tiers

« À notre école, trois enseignants doivent se partager les dix niveaux (de la maternelle à la huitième année) et enseigner toutes les matières, y compris l'éducation physique. Durant deux ans (années scolaires 1990–1991 et 1991–1992), nous avons pu offrir le jardin (groupe des cinq ans) à temps plein, ce qui fait une énorme différence dans le cas d'une école française située en milieu anglophone. Les enfants, en ayant l'occasion de venir à l'école toute la journée, acquièrent plus de vocabulaire et de préparation générale avant d'entrer en première année. Depuis deux ans, nous ne pouvons plus : nous n'avons pas le «chiffre magique» de huit enfants de cinq ans.»

École Immaculée-Conception, Ignace

est né hors du Canada. Une dizaine de milliers d'entre eux habitent la région nord-est de la province, quelque 30 000 sont dans l'Est, la plus forte concentration se retrouvant dans la région de la Communauté urbaine de Toronto.

Si l'Ontario n'était pas la province anglophone la plus peuplée du Canada, ses écoles de langue française seraient une composante majeure de son système scolaire. «(Le seul secteur de langue française du système d'éducation en Ontario) est égal en importance à la moitié ou plus de tout le système d'éducation provincial de quatre provinces (Alberta, Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick, Saskatchewan) et il est plus gros que celui de l'Île-du-Prince-Édouard.»[13] On compte présentement près de 100 000 élèves dans le système éducatif francophone de l'Ontario, inscrits dans 398 écoles francophones et 37 écoles «mixtes» (écoles bilingues, dans le sens de classes en français et de classes en anglais regroupées sous le même toit et sous un seul directeur, souvent anglophone). La voix des adolescentes et des adolescents nous est parvenue partout durant les audiences publiques par leur association, la Fédération des élèves du secondaire franco-ontarien (FESFO), qui regroupe les 25 000 élèves des 71 écoles secondaires de langue française ou mixtes de la province, et qui avait entrepris, pour l'occasion, un sondage auprès de 8 650 élèves de la province. L'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEEFO) et ses chapitres locaux, venus aussi nous présenter leurs mémoires, totalisent de leur côté 7 000 enseignants et enseignantes. La répartition des élèves dans les modules scolaires de langue française diffère de la distribution anglophone, comptant proportionnellement plus d'enfants au primaire (72 p. 100 des effectifs étudiants contre 65 p. 100 chez les anglophones) qu'au secondaire, mais les causes peuvent en être multiples.

Leurs droits constitutionnels

C'est par le truchement de distinctions confessionnelles et non pas linguistiques que les Pères de la Confédération décidaient en 1867 de protéger par des droits constitutionnels, les minorités, imposant ainsi aux provinces l'obligation de satisfaire aux besoins d'un enseignement pour les protestants et d'un enseignement pour les catholiques. Les droits constitutionnels linguistiques des minorités francophones hors Québec (et anglophone au Québec) sont donc relativement récents. Ils sont aussi très clairs. Ils sont inscrits dans l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* de 1982, qui se lit ainsi:

> «Langue d'instruction
>
> 23(1) Les citoyens canadiens :
>
> a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident;
>
> b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de cette province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.
>
> 23(2) Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction.»

« **Bien que la Cour suprême du Canada ait affirmé dans l'affaire Mahé que les minorités francophones à l'extérieur du Québec ont le droit de gérer leur éducation, et nonobstant la publication du rapport Cousineau, le gouvernement de l'Ontario ne respecte pas toujours ce droit dans la plupart des régions de l'Ontario.**

Conseil scolaire de Niagara Sud, Section de langue française

paroles

Selon cette définition, et d'après le recensement de 1991, la Fédération des associations de parents francophones de l'Ontario estime que 163 695 enfants entre 5 et 17 ans, en comparaison des quelque 100 000 inscrits dans des classes françaises, sont des «ayants droit», jouissant constitutionnellement du droit à l'enseignement en français en Ontario aux termes de l'article 23 de la Charte.[14]

La Charte reprend, par l'article 23(3), le concept de «là où le nombre le justifie», dont on trouvera le texte exact en note de fin de texte.[15] En Ontario, le gouvernement provincial a éliminé cette clause de sa législation; les droits des Franco-Ontariens vont donc plus loin qu'ailleurs par le truchement de la *Loi sur l'éducation* (1990), laquelle traite de l'enseignement en français dans les articles 288-308. Les droits des Franco-Ontariens se lisent ainsi :

> «288 Les définitions qui suivent s'appliquent à la présente partie. [. . .]
>
> «francophone» Enfant d'une personne qui a le droit, en vertu du paragraphe 23(1) ou (2), sans tenir compte du paragraphe 23 (3), de la Charte canadienne des droits et libertés, de faire instruire ses enfants aux niveaux élémentaire et secondaire en français en Ontario.
>
> «module scolaire de langue française» S'entend d'une classe, d'un groupe de classes ou d'une école dans lesquels le français est la langue d'enseignement, à l'exclusion toutefois d'une classe, d'un groupe de classes ou d'une école créés en vertu de l'alinéa 8 (1) (y) (enseignement en langue française à l'intention des élèves anglophones.) (L.R.O. 1990, chap. E.2, art. 288)
>
> 289 (1) Le francophone qui satisfait aux conditions requises par la présente loi pour être élève résident d'un conseil a le droit de recevoir l'enseignement élémentaire dans un module scolaire de langue française qui relève du conseil ou qui est fourni par lui.»

L'article 291 (1) reprend le même droit à l'enseignement secondaire.

Par ailleurs, l'accès à l'éducation en français des francophones d'origine ethnoculturelle n'est pas enchâssé dans nos documents constitutionnels, les provisions de la Charte étant fondées sur la citoyenneté des parents en autant qu'ils se trouvent dans l'une des trois situations décrites dans l'article 23. Ce droit n'est donc pas automatique. Un certain nombre d'immigrants ou de réfugiés arrivent en Ontario en connaissant le français, soit comme langue première ou comme seconde langue dans leur culture, et souhaitent voir leurs enfants continuer cette tradition. Dans ce cas, par suite de choix des parents et des disponibilités locales, la *Loi sur l'éducation* (1990) s'applique directement, définissant une procédure par laquelle demande est faite par les parents au comité d'admissions du conseil scolaire approprié. Celui-ci, composé du surintendant, du directeur de l'école et d'un enseignant ou d'une enseignante de l'école, recommande ou non l'admission suivant des critères établis par le comité en question, critères qui peuvent inclure la connaissance de la langue française du nouveau-venu ou l'attitude des parents face à la mission scolaire franco-ontarienne. Nous ne sommes donc pas surpris que les francophones ethnoculturels se sentent mal assurés, voire frustrés quant à leur place dans le système scolaire franco-ontarien. «Nous ne sommes pas des locataires!» nous ont-ils dit dans le vidéo-forum.[16] Le manque d'information sur les règles du jeu les concernant et l'apparence d'arbitraire dans les décisions touchant l'admission de leurs enfants pourraient, nous semble-t-il, facilement être corrigés.

Recommandation 119

Nous recommandons :

a) au ministre de l'Éducation et de la Formation de donner le mandat au CEFFO, en consultation avec les conseils scolaires, de proposer et de faire adopter des critères identiques pour l'admission des «non-ayants-droit» ou de leurs enfants;

b) au Ministère (MÉFO) de voir à ce que les conseils scolaires assument la responsabilité de largement publiciser ces critères auprès des communautés

concernées, tout spécialement auprès des communautés ethnoculturelles;

c) aux conseils scolaires de modifier la composition des comités d'admissions pour les «non-ayants-droit» ou leurs enfants afin d'y intégrer un ou plusieurs parents franco-ontariens et un ou plusieurs parents appartenant à des communautés ethnoculturelles.

Les mémoires présentés à notre Commission ont longuement analysé pour notre bénéfice les limites et la lenteur de la mise en oeuvre de la Charte depuis plus d'une décennie. L'extrait suivant, reçu à Sudbury, résume succinctement la situation qui prévaut :

> «La plupart des minorités francophones hors-Québec ont dû avoir recours aux tribunaux pour forcer leur gouvernement provincial à respecter l'esprit et la lettre de l'article 23 de la Charte des droits et libertés qui garantit le droit à la gestion scolaire. Les seules minorités qui font exception à la règle sont les Acadiens du Nouveau-Brunswick et les anglophones du Québec. En Ontario, après plus de dix années d'existence de la Charte, on ne fait qu'aborder timidement le problème des conseils scolaires francophones autonomes et des collèges communautaires.»[17]

Il est donc compréhensible que les mémoires présentés à notre Commission aient souvent senti le besoin de se référer aux jugements historiques confirmant dans le détail les droits scolaires des francophones hors Québec, tout particulièrement les deux jugements unanimes de la Cour suprême dans la cause Mahé (Alberta), d'avril 1990, et dans la cause des parents franco-manitobains contre le *Public Schools Act,* de mars 1993, par lesquels la Cour confirmait en les explicitant les droits scolaires enchâssés dans l'article 23 de la Charte.

La reconnaissance de ces droits

De la théorie constitutionnelle à la pratique, où le bât blesse-t-il? En d'autres mots, quel est exactement le problème aujourd'hui en Ontario? Le *Rapport du Groupe consultatif sur la gestion de l'éducation en langue française* (dit Rapport Cousineau), dont nombre de présentations se sont inspirées, explicite comme suit les droits scolaires constitutionnels de la communauté franco-ontarienne :

> «Ces droits [. . .] comprennent :
>
> a. Le droit à une éducation en français de qualité équivalente à celle qui est offerte en anglais;
>
> b. Le droit à des installations scolaires;
>
> c. Le droit à des fonds publics pour le financement de programmes, de services et d'installations destinés à l'éducation en français;
>
> d. Le droit à la prise en main et à la gestion de tels programmes, services et installations.»[18]

Si les intervenants des communautés franco-ontarienne et franco ethnoculturelle nous ont fait des présentations touchant les trois premiers droits, le quatrième, «la gestion par et pour les francophones», a fait l'objet de pressantes recommandations dans toute la province. La communauté l'a identifié comme l'étape cruciale à franchir dans la reconnaissance de ses droits scolaires comme minorité francophone.

On compte présentement autour de 170 conseils scolaires en Ontario, dont 70 se partagent la responsabilité des 435 «modules scolaires de langue française» (MSLF), le terme employé par le MÉFO pour décrire les écoles ou classes de langue française de la province, de la plus petite entité en français à la plus importante. Quatre de ces conseils scolaires sont désignés comme étant de langue française; on les retrouve à Toronto (1), Ottawa-Carleton (2) et Prescott-Russell (1), et ils sont responsables de 110 «modules scolaires de français» : écoles ou classes de langue française. Un des deux conseils scolaires d'Ottawa-Carleton et celui de Prescott-Russell sont des conseils séparés catholiques. Ces conseils de langue française remontent à 1989 dans les deux premiers exemples, et à 1992 dans le dernier cas. Leur

« Dans le sud de la province, il reste encore sept comités consultatifs de langue française (CCLF) qui n'ont qu'un droit de regard consultatif sur l'éducation publique pour les enfants francophones et qui ne possèdent pas de véritable représentation politique.»

Mémoire du Conseil des écoles françaises de la communauté urbaine de Toronto (CEFCUT)

paroles

création a été rendue possible par l'adoption de la Loi 75 (1986) qui a modifié la *Loi sur l'éducation* pour affirmer le droit des Franco-Ontariens à la gestion de leurs propres écoles, et aussi de la Loi 109 (1988) qui a créé la *Loi sur le Conseil scolaire de langue française d'Ottawa-Carleton.*

Des 66 autres conseils scolaires gérant des MSLF, 10 sont, en pratique, de langue française et ils gèrent 155 «modules scolaires de langue française». (L'un d'entre eux n'a ni école, ni conseiller de langue anglaise.) Viennent ensuite quatre petits conseils isolés n'ayant qu'une seule école chacun, de langue française, et qui aussi, bien que non désignés, sont à toutes fins pratiques des conseils francophones. Trois autres petits conseils isolés administrent des écoles «mixtes» (bilingues, à un titre ou l'autre). Cependant, il reste 163 MSLF qui se voient encore gouvernés par 49 conseils scolaires de langue anglaise, dans lesquels on retrouve des sections francophones de trois conseillers scolaires de langue française sur les quelque 18–22 formant le conseil.

En plus des 70 conseils scolaires gérant des MSLF, neuf autres conseils scolaires ontariens de langue anglaise n'ont pas du tout de «modules scolaires de langue française»: ils achètent l'enseignement en français d'autres conseils scolaires. Cette formule couvre des collectivités de moins de 300 élèves. Ce sont alors de modestes comités consultatifs francophones auprès des conseils entièrement anglophones qui voient aux besoins de l'enseignement en français dans ces communautés. Ces comités consultatifs de langue française (CCLF) ont été vertement critiqués dans les présentations à notre Commission et ont été accusés d'être un outil d'assimilation à la majorité de langue anglaise.[19] Ces «variations administratives sur un même thème» rendent la réalité très difficile à maîtriser avec ces formes hybrides et multiples que prennent gouvernement et gestion de la chose scolaire francophone en Ontario.

Si les besoins des élèves et des enseignants et enseignantes francophones peuvent à la rigueur être compris du pouvoir administratif et politique anglophone en autant qu'ils soient rigoureusement identiques à ceux de leurs propres élèves et enseignants, il faut être naïf ou insensible pour concevoir qu'une majorité puisse constamment se mettre dans la peau d'une minorité pour en connaître et en comprendre les problèmes et les défis particuliers «de l'intérieur», en adopter les solutions, et faire passer les intérêts minoritaires avant ceux de la majorité. Les probabilités de telles situations idéales de compréhension sont encore plus faibles quand il s'agit de questions complexes, difficiles et intangibles comme les défis posés par «le dilemme du bilinguisme et de l'identité socio-culturelle»,[20] le besoin de revitalisation de la langue parlée et écrite, l'isolement culturel, les mariages mixtes, ou l'absence de masse critique francophone. Cette majorité n'ira pas non plus jusqu'à analyser ses propres règles du jeu et ses procédures pour constater combien celles-ci sont souvent, structurellement, biaisées contre la minorité, qui se voit éliminée d'office ou placée au bas des priorités, soit par son petit nombre ou pour toute autre raison «valide». Il n'est donc pas surprenant que les Franco-Ontariens aient autant insisté sur la gestion «par et pour les francophones» dans toutes leurs présentations à notre Commission, la définissant comme «le droit complet de prendre toutes les décisions reliées à l'éducation sans que ce soit assujetti à ratification par la majorité anglophone».[21]

Nous avons aussi noté, en passant, les observations du vérificateur provincial de l'Ontario dans son rapport annuel de 1993 sur les manques de l'éducation en français et sur les jugements critiques qu'il porte contre le Ministère. On y relève les remarques suivantes :

> «Selon les études du ministère, il semblerait que la qualité de l'enseignement en français en Ontario ne soit pas, en moyenne, équivalente à celle offerte dans les écoles de langue anglaise. La difficulté principale réside dans la tentative de fournir un programme, des professeurs et des établissements de qualité à une population réduite, très dispersée, d'une manière qui soit d'un bon rapport coût-efficacité. Par ailleurs, la répartition des élèves ayant

« Un système de taxation équitable et le financement de l'éducation sont intimement liés à la question de la gestion d'un système d'éducation global pour la communauté franco-ontarienne. Sans équité fiscale, l'exercice du droit constitutionnel de la minorité franco-ontarienne à gérer son éducation devient un exercice illusoire.»

Conseil scolaire catholique du comté de Lincoln, Section de langue française

paroles

droit à l'enseignement en français ne coïncide souvent pas avec les limites des bureaux régionaux du ministère et les conseils scolaires, ce qui constitue un obstacle.»[22]

Le vérificateur provincial conclut sur ce point à la nécessité pour le MÉFO de redéfinir les limites territoriales de ses bureaux régionaux afin d'accommoder les besoins de l'éducation en langue française en Ontario. Par ailleurs, il fait aussi une critique percutante du Ministère en ce qui a trait à la faible production de matériel didactique en français, spécialement pour les années de spécialisation.

Les intervenants ont été très clairs sur le fait que si, d'une part, la gestion scolaire de leurs écoles par les francophones de l'Ontario est un droit constitutionnel, d'autre part, la gestion comme telle n'est pas une fin en soi. «La gestion scolaire est un moyen pour atteindre un objectif, soit celui de doter une communauté d'un système qui lui permet à tous points de vue de se prendre en charge et de s'épanouir.»[23] Conséquemment, si les présentations réaffirmaient le principe fondamental de la gestion «par et pour les francophones», elles nous ont aussi dit que plusieurs modèles de gestion scolaire pouvaient être valables, sans pour autant offrir la symétrie souhaitée habituellement par les organisations bureaucratiques.

Sur les modèles de gestion eux-mêmes, on ne peut passer sous silence la large consultation menée en 1991 par le *Groupe consultatif sur la gestion de l'éducation en langue française* créé par le gouvernement provincial, et notre Commission a noté l'appui général des porte-parole de la communauté aux idées de fond de ce rapport (le Rapport Cousineau), et leur impatience devant l'inaction gouvernementale, ainsi qu'il nous a été dit lors de nos audiences publiques. (Le rapport n'a pas été mis en oeuvre et, plus de trois ans plus tard, le gouvernement dit attendre les résultats de notre propre Commission avant de procéder.)

Le rapport Cousineau énonçait 57 recommandations relatives à la gestion, visant autant la création de structures de gestion, que leur mise en oeuvre et celle de mécanismes de résolution de conflits. Après avoir admis qu'il appartient aux collectivités locales de déterminer l'avenir des sections existantes de langue française, le rapport suggérait des conseils scolaires qui seraient constitués, selon les besoins, au niveau d'une région, au niveau d'un district ou au niveau local, sur une base de représentation élue définissant différemment le lien géographique local direct actuellement en vigueur. De façon plus spécifique, le rapport offre les modèles de gestion suivants :

a) la possibilité de créer éventuellement *deux conseils scolaires régionaux de langue française,* l'un, séparé catholique, et l'autre, public, dans chacune des six régions administratives du MÉFO, avec le financement approprié et les pleins pouvoirs nécessaires;

b) la possibilité de créer, à l'intérieur de chacune des régions du MÉFO, *des conseils scolaires de district de langue française* comptant chacun, entre autres conditions, une population résidente de l'école de jour de 1500 élèves et plus, la totalité des territoires desservis par les conseils scolaires participants, et la capacité d'offrir l'enseignement en français du jardin d'enfants jusqu'au diplôme de fin d'études secondaires;

c) la possibilité de créer, à l'intérieur de chaque région du MÉFO, *des conseils scolaires locaux de langue française* comptant chacun, entre autres conditions, une population résidente de l'école de jour de 1500 élèves ou moins selon les contraintes géographiques, le même territoire que celui du conseil existant dont le nouveau conseil est issu, et la capacité d'offrir l'enseignement en français du jardin d'enfants jusqu'au diplôme de fin d'études secondaires.

Ces recommandations précisent aussi que les conseillers de langue française doivent soumettre à l'approbation du MÉFO un plan détaillé comportant une analyse de l'impact des changements proposés sur leurs contreparties de langue anglaise.

« À cause du statut minoritaire de la communauté francophone, les niveaux de compétence en français sont très disparates. Une façon efficace pour les élèves francophones d'atteindre l'excellence passe par la récupération, l'actualisation et le perfectionnement de la langue à tous les niveaux, de même que par des activités culturelles et la formation au leadership.»

Fédération des associations de parents francophones de l'Ontario

paroles

Il est vrai que des situations inverses, soit de trop petits conseils scolaires de langue anglaise, pourraient découler des recommandations Cousineau, ou de tout autre modèle de gestion francophone choisi. Le gouvernement devra donc s'assurer que le choix d'un mode de gestion scolaire bien à elle par une communauté donnée n'ait pas comme conséquence un appauvrissement critique de l'actuel conseil de langue anglaise local (ou de l'éventuel futur conseil de district ou conseil régional de langue française) dont cette communauté fait partie. Tout cela est affaire d'imagination et de souplesse administratives. Il faudrait alors envisager, pour ces conseils de langue anglaise, des possibilités de regroupement et de consolidation respectant les intérêts propres de ces collectivités locales, même si cela doit mener à des structures variées n'existant pas encore dans le système d'éducation ontarien, ou à un statut particulier asymétrique semblable à celui dont les francophones se doteront. Nous reconnaissons aussi qu'à première vue, on puisse craindre une multiplication de conseils scolaires de langue française, quelle qu'en soit la nature, ne permettant pas les économies d'échelle souhaitables. Cette crainte ne tient cependant pas à la lumière d'une analyse plus poussée, toutes les forces économiques en jeu poussant déjà les conseils scolaires (et les autres institutions para-publiques : hôpitaux, universités, municipalités, par exemple) à développer des consortia et autres projets de gestion coopérative.[24]

Depuis le rapport Cousineau, de nombreux groupes d'expression française, formels ou spontanés, ont développé un ou des modèles novateurs de gestion scolaire par et pour les francophones. Par exemple, les deux associations de conseils scolaires de langue française, l'AFCSO (conseils publics) et l'AFOCEC (conseils catholiques), se sont toutes deux penchées sur la question, élaborant plusieurs modèles de gestion que l'on retrouvera dans leurs documents respectifs. Nous avons cru bon donner en fin de texte la référence à l'ébauche d'un tout récent document décrivant le modèle conçu par un groupe de directeurs d'éducation de langue française de la province.[25]

Nous n'insisterons jamais assez sur le fait que l'enjeu est de taille et que le problème ne peut plus attendre. Les solutions existent et des modèles ont été élaborés. Il n'y a donc pas lieu de réinventer la roue; il faut passer à l'action. Comme nous n'avions ni le mandat d'identifier le modèle voulu, ni les ressources pour ce faire, la responsabilité en incombe au gouvernement, et elle implique qu'il s'assure que le modèle proposé ou choisi satisfasse aux droits et aux aspirations de la communauté franco-ontarienne.

Nous avons discuté des droits constitutionnels de la minorité franco-ontarienne et de l'écart entre ces droits et la réalité scolaire. Nous pourrions aussi développer l'argument de l'équité, à une époque où chacun en fait son cheval de bataille, car c'est aussi d'équité élémentaire qu'il s'agit ici. Par suite de ce constat conscients, et de la taille relative de la population francophone et de sa dispersion géographique générale, sauf dans deux régions de la province, nous formulons la recommandation suivante, dont la capacité synergétique et l'effet d'entraînement sont fondamentaux pour la communauté franco-ontarienne.

Recommandation 120

** Nous recommandons au ministre de l'Éducation et de la Formation de donner mandat au CEFFO de lui recommander, dans les meilleurs délais et en se basant sur les documents existants, le ou les modèles de gestion scolaire par et pour les francophones, allant de l'éducation de la petite enfance à la fin du secondaire, qui desserviraient le mieux la population franco-ontarienne, et ce sans chercher à définir des structures administrativement symétriques par rapport aux structures de l'éducation de langue anglaise. Nous recommandons au gouvernement, par l'entremise du ministre de l'Éducation et de la Formation, d'approuver et de mettre en oeuvre avec la plus grande diligence les recommandations reçues du CEFFO à l'égard de la gestion scolaire par et pour les francophones.*

« L'absence d'un animateur culturel ou d'une animatrice culturelle dans chaque école secondaire franco-ontarienne prive les élèves d'un de leurs droits fondamentaux. Celui de vivre leur culture. Bien sûr, nous avons tous le droit de vivre ce que l'on veut, mais sans l'environnement et les stimulus appropriés, cette tâche est impossible.»

Mémoire de la Fédération des élèves du secondaire franco-ontarien (FESFO)

paroles

Il va sans dire que se voir confier la pleine gestion sans les ressources appropriées que reçoit la majorité ne représente qu'une frustration ou une injustice de plus. Le système de financement de l'éducation en Ontario n'est pas équitable, et les francophones en souffrent à plusieurs titres : comme francophones, comme catholiques, dans les régions éloignées et isolées où ils se retrouvent proportionnellement plus nombreux, dans les communautés à revenus modestes. L'enjeu est de taille pour la communauté franco-ontarienne et le sujet est traité plus à fond ailleurs dans le chapitre 18.

L'avenir d'une communauté

En dehors de la famille, l'école est l'institution privilégiée de transmission de la langue et de la culture. Bien sûr d'autres agents joueront un rôle plus ou moins grand, la télévision, la radio et les cultures populaires n'étant pas les moindres, mais à l'âge où se joue l'avenir, c'est à l'école que se retrouve la génération de demain. Sans identité linguistique et sans identité culturelle, une communauté minoritaire ne peut que s'étioler et disparaître, happée par la culture majoritaire qui l'entoure. Nous avons fait état plus haut du taux d'assimilation des Franco-Ontariens et Franco-Ontariennes. En termes concrets, cela veut dire que les élèves se retrouvent souvent à parler anglais entre eux dans les corridors et en récréation, à cause de l'extraordinaire attraction que revêt pour eux la sous-culture nord-américaine anglophone des jeunes et ses produits. Plus problématique encore, bien des enfants arrivent à l'école ontarienne française sans même parler le français. Nous partageons le point de vue des chercheurs, à savoir «que l'assimilation des jeunes dépend fortement du niveau de concentration des francophones».[26] À défaut de concentrations géographiques importantes, ou mieux encore de cette protection supplémentaire de se savoir une masse critique de Franco-Ontariennes et de Franco-Ontariens, ce sont les écoles qui deviennent les institutions privilégiées de rassemblement communautaire. Les mémoires franco-ontariens reçus nous ont constamment parlé et de la mission pédagogique de l'école et de sa mission communautaire.

C'est à prime abord plutôt perplexes et sans trop saisir de quoi il retournait exactement, que nous, les commissaires, écoutions les intervenants nous redire la nécessité et l'urgence de «l'animation culturelle» dans les écoles, ce qui n'est pas une composante scolaire évidente de l'école conventionnelle. Ce concept, nouveau pour nous, rejoignait celui, presqu'aussi mystérieux à prime abord, du «projet éducatif» dont on nous entretenait tout autant. À la fin de nos audiences publiques, les deux concepts s'étaient clarifiés! À la suite de notre réflexion et de nos discussions, nous sommes tombés d'accord avec l'opinion exprimée dans le rapport d'une récente commission sur les jeunes Canadiens français, rapport qui conclut qu'«il faut créer des lieux où la vie française est possible»[27] :

> «À l'encontre de ce qu'on a souvent pensé, la Commission ne croit pas que l'assimilation soit d'abord une question linguistique. Il s'agit en fait d'une question de culture. Ceux qui affirment vouloir maintenir une langue doivent aussi soutenir la culture qui la rend utile.»

Il nous apparaît donc que les écoles françaises en Ontario doivent être capables de jouer un rôle de choix dans «la vie en français» de la jeunesse francophone, du plus jeune âge à la fin du secondaire, comme en fait d'ailleurs foi le préambule de la *Loi sur les services en français* (1986) : «[. . .] L'Assemblée législative reconnaît l'apport du patrimoine culturel de la population francophone et désire le sauvegarder pour les générations à venir.»

Les liens entre langue et culture ont aussi été définis par la Cour suprême dans le cas du jugement Mahé. Le juge en chef Brian Dickson s'exprime ainsi :

> «Mon allusion à la culture est importante, car il est de fait que toute garantie générale de droits linguistiques, surtout dans le domaine de

l'éducation, est indissociable d'une préoccupation à l'égard de la culture véhiculée par la langue en question. Une langue est plus qu'un simple moyen de communication; elle fait partie intégrante de l'identité et de la culture du peuple qui la parle. C'est le moyen par lequel les individus se comprennent eux-mêmes et comprennent le milieu dans lequel ils vivent.»[28]

Il ajoute, en citant un autre jugement :

«Le langage n'est pas seulement un moyen ou un mode d'expression. Il colore le contenu et le sens de l'expression. Comme le dit le préambule de la *Charte de la langue française* elle-même, c'est aussi pour un peuple un moyen d'exprimer son identité culturelle.»[29]

Et il précise ainsi sa pensée:

«Il convient de faire remarquer. . . que les écoles de la minorité servent elles-mêmes de centres communautaires qui peuvent favoriser l'épanouissement de la culture de la minorité linguistique et assurer sa préservation. Ce sont des lieux de rencontre dont les membres de la minorité ont besoin, des locaux où ils peuvent donner expression à leur culture.»[30]

Ces textes disent on ne peut mieux ce que réclament les Franco-Ontariens en matière d'éducation en langue française.

L'Association française des conseils scolaires de l'Ontario (AFCSO), comme bien d'autres intervenants et comme le Rapport Cousineau, a fait sienne la définition suivante de la culture, adoptée en 1982 par l'UNESCO, définition que notre Commission reprend ici à son compte:

«Dans son sens le plus large, on peut maintenant dire que la culture est l'ensemble complet des caractéristiques spirituelles, matérielles, intellectuelles et émotives qui distinguent une société ou un groupe social. Cela inclut non seulement les arts et les lettres, mais aussi les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.»[31]

Nous en profitons pour souligner ici le travail du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, vivante incarnation des rapports entre langue et culture dans le monde de l'éducation.

Pour en revenir à l'animation culturelle réclamée par tant de mémoires, nous avons pris connaissance avec plaisir du guide d'intervention aux paliers élémentaire et secondaire, intitulé *Investir dans l'animation culturelle* (1994). Ce document de travail, publié par le MÉFO, est présentement à l'étude dans les écoles franco-ontariennes. Il nous semble clair que si toute animation culturelle peut comprendre un volet pédagogique, il n'en reste pas moins que ses racines sont communautaires et nécessitent des ressources en conséquence. Il nous apparaît non moins clairement que les nouveaux partenariats avec la société civile que nous préconisons comme l'une des stratégies clés de la réforme de l'éducation ontarienne (voir chapitre 14), de même d'ailleurs que l'école communautaire prônée par des chefs de file de la communauté franco-ontarienne peuvent converger dépendant des choix locaux.

«Nous. . . croyons fermement à l'importance de «l'animation culturelle» dans notre école. . . En raison de l'assimilation, les francophones sont une espèce en voie de disparition. «L'animation culturelle» valorise notre culture et nous permet de nous exprimer en français. Par conséquent, elle peut promouvoir la communauté de langue française parmi les jeunes de l'Ontario.»

Les étudiantes et les étudiants de l'École secondaire Algonquin, Cornwall

paroles

Les écoles de langue française en Ontario doivent nourrir, corriger, enrichir et transmettre non seulement la langue, mais aussi ses assises culturelles. Elles doivent y parvenir dans un équilibre délicat dans le cas des classes où se retrouvent en plus les jeunes des communautés francophones ethnoculturelles, lesquels ont eux aussi besoin d'enraciner leur identité culturelle propre avant de pouvoir s'enrichir de la culture de leur nouveau groupe d'accueil.

Lors du vidéo-forum, une enseignante témoignait de la difficulté de se découvrir soudainement en minorité «chez elle» parmi une classe de nouveaux venus et d'accepter les différences, tandis que des parents partageaient leur angoisse devant le choc des valeurs et le double discours, familial et scolaire, discours souvent contradictoire offert à leurs enfants. (En une année seulement (1989–1990) par exemple, le pourcentage des élèves franco-ontariens d'une grande

« L'école doit créer un environnement culturel complet qui permette aux étudiantes et aux étudiants de baigner dans leur propre culture et de s'identifier à elle. Notre mission ne peut donc être restreinte uniquement à l'apprentissage de la langue. L'école doit aussi englober la culture qui nous caractérise comme peuple, d'où l'importance pour les étudiantes et étudiants de se sentir acceptés et bien dans leur peau et de pouvoir ainsi faire l'expérience de la vie communautaire à l'école. L'école doit donc devenir un centre d'éducation reposant sur la communauté, un centre favorisant l'interaction entre la communauté et l'école.»

École communautaire Horizon-Jeunesse, Cornwall

paroles

école secondaire française d'Ottawa passait de 80 p. 100 à 30 p. 100 des effectifs. L'impatience et les frustrations des nouveaux venus francophones sont certes légitimes, mais les résistances au changement ou les lenteurs à s'y mettre de certains éléments de la minorité franco-ontarienne sont par ailleurs compréhensibles dans le contexte scolaire provincial. Comme Commission, nous n'avons aucune inquiétude pour l'avenir; les mémoires des groupes clés de l'éducation française en Ontario ont tous souligné l'importance d'une ouverture sur les communautés francophones ethnoculturelles. Nous endossons à cet égard la toute récente politique du MÉFO, *Vers une nouvelle optique* (1993), et tout spécialement le *Guide pour l'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique pour les écoles franco-ontariennes* (1994).

L'autre danger qui guette ces classes, tout comme dans les écoles anglophones, c'est la ghettoïsation par ethnie d'origine et la fragmentation en groupes fermés qui s'ignorent ou s'opposent. Les écoles franco-ontariennes se développent donc avec le double défi de leur propre avenir et de celui de développer un projet éducatif qui intègre le pluralisme et l'hétérogénéité.

Nous ne reprendrons pas ici les problèmes scolaires que les francophones d'origines ethnoculturelles différentes ont en commun avec les autres nouveaux venus en Ontario : évaluation et orientation des enfants, participation des parents, équité des services offerts, nécessité d'ouvrir le curriculum et les manuels scolaires au pluralisme culturel. Outre ces problèmes, l'Association interculturelle franco-ontarienne (AIFO) souligne aussi dans son mémoire les améliorations à apporter au recrutement, à la formation et au perfectionnement du personnel scolaire; le sujet nous tient à coeur. Nous sommes sensibles à toutes ces questions et elles sont traitées dans les sections appropriées de notre rapport.

Nous ne reprendrons pas non plus ici les demandes d'une éducation de qualité égale en valeur à celle des anglophones de la province que nous ont faites les francophones, ni leurs autres requêtes adressées à notre Commission lorsqu'elles sont parallèles à celles des mémoires en général. Bon nombre des recommandations des Franco-Ontariens rejoignent, pour des motifs différents, la démarche d'autres intervenants de la province : l'importance de l'éducation de la petite enfance par exemple, ou celle de l'école communautaire, en partenariat réel avec les services sociaux, culturels et autres de la communauté. En nous basant sur les responsabilités collectives de la société ontarienne envers sa minorité francophone et afin de permettre à cette dernière de voir ses droits scolaires réellement protégés et pleinement exercés, nous voulons ajouter ici à nos recommandations précédentes les deux suivantes :

Recommandations 121 et 122

**Nous recommandons que le financement du ministère de l'Éducation et de la Formation inclue automatiquement dans ses facteurs de pondération, pour tous les modules scolaires de langue française, les suppléments budgétaires requis pour permettre aux dits modules d'offrir, selon les besoins définis par la communauté :*

a) le rattrapage linguistique accéléré (récupération, actualisation et perfectionnement);

b) l'animation culturelle nécessaire dans leurs classes et écoles.

** Nous recommandons que, dans le cas des classes d'éducation de la petite enfance (de 3 à 5 ans), qui est une de nos recommandations clés du chapitre 7, priorité budgétaire de mise en oeuvre soit donnée par le gouvernement provincial aux modules scolaires de langue française sur tout autre conseil scolaire.*

Cette section dédiée à la question de la pleine reconnaissance des droits scolaires des Franco-Ontariens a voulu mettre en lumière deux points fondamentaux de notre rapport : sans la gestion scolaire par et pour les francophones, la communauté franco-ontarienne est ralentie dans son développement et son épanouissement, et elle est tout autant amputée de ses moyens sans un financement équitable de l'éducation en langue française. Nous avons aussi voulu redire l'urgence de pratiquer la simple justice envers une communauté minoritaire dont la survie est digne d'admiration.

Peuples autochtones

À l'heure actuelle, l'éducation des élèves autochtones dans les réserves relève du gouvernement fédéral. Toutefois, une bonne partie de cette éducation, surtout au secondaire, est dispensée dans des écoles relevant des conseils scolaires de la province, aux termes d'ententes d'achats de services conclues avec les commissions indiennes de l'éducation, les bandes ou les conseils de bande. Même lorsque l'enseignement est donné dans les réserves, dans des écoles exploitées par les bandes elles-mêmes, le programme d'études suivi est le programme établi par la province.

Lorsque les autochtones quittent les réserves, leur éducation tombe sous la compétence provinciale exercée par le conseil scolaire local. Par conséquent, qu'ils vivent dans les réserves ou hors de celles-ci, les autochtones ont tout intérêt à intervenir dans la politique provinciale en matière d'éducation.

Nos recommandations portent sur la coopération fédérale-provinciale, les programmes scolaires, la prise de décisions et les langues ancestrales.

Qui sont les autochtones de l'Ontario?

À l'instar du reste de la population de l'Ontario, les autochtones de la province ne forment pas un groupe unique et homogène; on dénombre chez eux treize langues distinctes, dont certaines ne sont cependant parlées que par une poignée de personnes.

D'après le recensement de 1991, il y a approximativement 244 000 autochtones en Ontario, soit quelque 2,4 p. 100 de la population de la province.[32] Environ 88 p. 100 d'entre eux sont des Indiens d'Amérique du Nord, 9 p. 100 des Métis et 1 p. 100 des Inuit; les 2 p. 100 qui restent ont d'autres origines.

Il y a plus d'autochtones en Ontario que dans toute autre province du pays. Il convient de noter que le pourcentage d'enfants et de jeunes est chez eux plus élevé que dans le reste de la population, tant en Ontario qu'ailleurs au Canada, ce qui a des conséquences importantes pour l'avenir.

Selon un rapport statistique du Ministère présenté en septembre 1993, près de 3 000 autochtones fréquentaient alors les écoles élémentaires de la province, conformément aux ententes sur les frais de scolarité conclues avec le gouvernement fédéral ou des commissions indiennes de l'éducation; quelque 3 029 élèves suivaient des études secondaires sous un régime semblable. Il s'agissait là d'une diminution de près de 500 élèves depuis 1992, qui s'explique toutefois par la hausse du nombre d'inscriptions dans les 21 écoles secondaires privées enregistrées auprès du Ministère et administrées par des commissions indiennes de l'éducation.

Près de 6 000 élèves étaient inscrits à des programmes d'enseignement de langues autochtones comme langue seconde, dans des écoles de compétence provinciale ou dans des écoles secondaires privées inspectées. Huit cent soixante-six autres suivaient des programmes du genre à

l'éducation permanente offerte par les conseils scolaires – soit deux fois plus que l'année précédente.

Historique de l'éducation autochtone

Les autochtones disposaient de leur propre système d'éducation bien avant que les premiers Européens ne débarquent. L'enseignement offert était pratique, débutait pour ainsi dire au berceau, se poursuivait la vie durant et mettait l'accent sur la transmission des traditions et des valeurs.

Lorsque les Européens commencèrent à jouer un rôle prépondérant en la matière, l'éducation des enfants autochtones s'aligna dans une large mesure sur leurs systèmes et leurs concepts pédagogiques; la langue d'instruction était le français ou l'anglais, même si un certain enseignement était donné en langue autochtone. Après la création du Canada moderne, l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* de 1867 (maintenant appelé *Loi constitutionnelle de 1867*) entérina la compétence du gouvernement fédéral sur «les Indiens et les terres réservées aux Indiens». Au début, le gouvernement fédéral s'acquitta de sa responsabilité en matière d'éducation des autochtones surtout en créant des internats à leur intention.

Internats («Residential schools»)

Ce sont les églises qui, avec l'aide financière du gouvernement, s'occupaient la plupart du temps de la bonne marche des internats. Ceux-ci étaient situés à l'intérieur ou à proximité des réserves quand le nombre le justifiait, ou en des lieux centraux pour les élèves des communautés autochtones trop éloignées ou trop petites. En conformité avec une décision gouvernementale délibérée, ces internats étaient complètement séparés des écoles ordinaires et isolés, sinon physiquement, du moins sur les plans culturel et affectif, des communautés autochtones. Certains sont demeurés ouverts jusqu'à la fin des années 1960.

Un certain nombre d'autochtones qui ont pris la parole devant la Commission ont fait part d'expériences douloureuses et parlé de l'influence que les internats ont eue sur leur existence et celle de leurs parents. Ils ont souligné un effet particulièrement dévastateur de ces institutions, qui détruisaient la relation entre parents et enfants et niaient la culture et la langue autochtones.

Intégration

Vers 1950, le gouvernement fédéral, en réponse aux critiques qui fusaient de toutes parts dans la population autochtone, décida de modifier sa politique en profondeur; il abandonna la ségrégation au profit de l'intégration des jeunes autochtones dans les systèmes scolaires des provinces. En 1970, plus de la moitié des enfants autochtones du Canada (les deux tiers en 1979) fréquentaient les écoles provinciales et territoriales du pays.

Mais une nouvelle philosophie commençait par ailleurs à s'imposer. En effet, en 1969, alors que le projet d'intégration battait son plein, le gouvernement fédéral déposa un Livre blanc qui proposait l'intégration totale de l'éducation des autochtones dans les systèmes scolaires provinciaux et territoriaux. Les autochtones s'y opposèrent farouchement. Ils ne voyaient pas comment un système provincial intégré pouvait assurer l'éducation et répondre aux besoins particuliers de leurs enfants. On nous a dit que l'intégration représentait peut-être une amélioration par rapport à la ségrégation totale qui l'avait précédée, mais bon nombre d'autochtones la tenaient pour un autre moyen de nier la valeur de leurs peuples et de leurs cultures.

Autonomie gouvernementale

En 1972, les autochtones publièrent une réponse au Livre blanc intitulée «La maîtrise indienne de l'éducation indienne». Ils y désignaient deux objectifs pour l'éducation de leurs enfants : renforcer leur identité autochtone et leur assurer l'éducation et la formation nécessaires pour qu'ils gagnent bien leur vie dans la société moderne.

Ils estimaient que la responsabilité parentale et le contrôle local de l'éducation étaient essentiels à ces fins. Le gouvernement fédéral mit moins de deux mois pour accepter leurs propositions, lesquelles servirent de fondement à la nouvelle politique sur l'éducation des autochtones, et entreprit de confier la responsabilité de l'éducation aux autorités scolaires des premières nations. Il y eut des accrocs et, souvent, les choses étaient loin de progresser aussi rapidement que les autochtones l'auraient voulu.

Au milieu des années 1980, conscient des graves difficultés que son projet rencontrait, le gouvernement fédéral décida de financer une étude, qui serait menée par les autochtones eux-mêmes sous la direction de l'Assemblée des premières nations. Les résultats de cette étude furent publiés en 1988 sous la forme d'un rapport en quatre volumes intitulé *Tradition and Education : Towards a Vision of Our Future,* revu, à la demande du gouvernement, par James MacPherson, doyen de la Faculté de droit Osgoode Hall. Ce dernier a non seulement examiné le plus récent rapport, mais s'est penché sur des événements antérieurs et a relevé un certain nombre de facteurs expliquant la lenteur d'exécution de l'initiative fédérale de 1972. Les facteurs en question sont les suivants :

1) Il n'existe pas de définition de la notion de «contrôle» ni de consensus à ce sujet;

2) Souvent, jusqu'ici, l'expression «contrôle par les autochtones» n'a guère voulu dire plus que la gestion par les autochtones des politiques et programmes fédéraux (ou, pis encore, leur simple participation à cette gestion);

3) Un contrôle accru par les autochtones en matière d'éducation ne fera pas en sorte que leurs enfants soient mieux éduqués, à moins qu'on ne mette en place de meilleurs réseaux de soutien et qu'on débloque des fonds supplémentaires pour faciliter la transition;

4) Un contrôle accru par les autochtones en matière d'éducation ne renforcera pas l'identité culturelle de leurs enfants si les programmes et les politiques des écoles autochtones ne sont que le reflet de ceux des écoles provinciales, parce qu'on n'a ni les moyens ni les fonds nécessaires à la promotion des programmes qui viendraient fortifier leur caractère distinct.

5) L'expérience a démontré qu'assimiler «contrôle par les autochtones» et «contrôle local» ne convient pas toujours en matière d'éducation autochtone.[33] [trad.]

Même si *Tradition and Education* s'inspire clairement du document de 1972, «Le contrôle par les autochtones de l'éducation indienne», préparé par l'Assemblée des premières nations, on note de très importantes différences. Ainsi, le document de 1972 prônait avant tout le «contrôle» alors que *Tradition and Education* met l'accent sur «l'autonomie gouvernementale». On peut lire :

> Les enfants sont le bien le plus précieux des premières nations. Ils constituent le lien avec les générations passées, font le bonheur des générations actuelles et représentent l'espoir pour l'avenir. Les premières nations veulent préparer leurs enfants de manière à ce qu'ils puissent véhiculer leur culture et leur mode de gouvernement. L'éducation forge les esprits et les valeurs des jeunes autochtones; il est donc essentiel que les premières nations aient compétence sur les programmes pédagogiques.[34] [trad.]

«Compétence» va beaucoup plus loin que «contrôle». Le rapport la définit comme «le droit de chaque première nation souveraine d'exercer son autorité, d'établir ses politiques et ses lois et de disposer de ressources financières et autres pour l'éducation de ses citoyens.»[35] [trad.]

L'expression «chaque nation souveraine» indique clairement que les auteurs du rapport ne veulent pas d'une politique d'éducation centralisée et nationale pour les premières nations dans leur ensemble. Ils souhaitent plutôt l'autonomie à l'échelle locale et communautaire, une notion importante à saisir pour qui veut comprendre le travail effectué en Ontario au cours des dernières années.

«Les services de garde d'enfants importent beaucoup aux premières nations. En effet, ils permettent aux enfants de s'instruire et de socialiser dans un cadre structuré qui leur facilite aussi l'apprentissage d'une langue. Chez nous, la langue se perd dès le plus jeune âge. On peut parvenir à renverser la vapeur grâce à de bons programmes de garde d'enfants administrés par les premières nations et rattachés à l'école élémentaire.» [trad.]

Independent First Nations' Alliance

paroles

Le rapport demande également au gouvernement fédéral de reconnaître dans la Constitution le droit «inhérent» des autochtones à l'autonomie gouvernementale. Cette revendication s'appuie sur le fait que les premières nations se gouvernaient elles-mêmes bien avant que le Canada ne devienne un pays en tant que tel.

La province de l'Ontario a publiquement reconnu ce droit il y a plusieurs années et, en janvier 1994, le gouvernement fédéral a annoncé qu'il était disposé à tenir son engagement à l'égard du droit inhérent à l'autonomie gouvernementale.

Déclaration d'intention politique («DPI» en anglais)

La reconnaissance du droit à l'autonomie gouvernementale s'est faite en deux étapes. En décembre 1985, la province, certains organismes politiques territoriaux des premières nations et le gouvernement du Canada ont signé une Déclaration d'intention politique («Declaration of Political Intent»), aux termes de laquelle serait créée une tribune de négociations tripartites visant à régler les questions touchant l'autonomie gouvernementale des premières nations en Ontario. Un comité de l'éducation a été formé et des discussions se sont engagées sur la compétence des autochtones à cet égard dans les réserves ou les territoires de la Couronne.

On ne fut pas long à cerner un certain nombre de questions importantes. On mit sur pied des groupes de travail chargés de préparer des guides pour aider premières nations et conseils scolaires à négocier des ententes sur les frais de scolarité (les ententes d'achats de services que le gouvernement fédéral concluait auparavant au nom des premières nations), à régler la question de la représentation autochtone aux conseils scolaires et à élaborer des lois sur l'éducation des autochtones.

À l'heure actuelle, l'Ontario tente d'accélérer les négociations de sorte que des ententes sur l'autonomie gouvernementale puissent être conclues dès mars 1996. Il a de plus accepté d'inclure dans les négociations engagées en vertu de la DPI la compétence autochtone en matière d'éducation postsecondaire et envisagerait d'y inclure aussi la question de l'éducation de la petite enfance mais seulement après la conclusion d'ententes définitives sur l'autonomie gouvernementale.

Le processus enclenché par la DPI a donné naissance au fil des années à sept projets-pilotes, reliés à différents aspects de l'autonomie gouvernementale. Comme le soulignait James MacPherson, un des principaux problèmes de l'éducation des autochtones est qu'on manque de ressources pour l'élaboration des programmes d'études, la formation professionnelle des enseignantes et enseignants, le counseling et d'autres services d'aide aux élèves dans les écoles des réserves. Plusieurs des projets portent donc sur ces questions.

Un autre projet s'intéresse à l'établissement d'une loi sur l'éducation des premières nations à l'échelle de la collectivité locale; un autre vise à mieux faire comprendre ce que serait l'autonomie gouvernementale en éducation, et à en proposer un modèle, dans le territoire de la Nation Nishnawbe-Aski, dont la population est en grande partie éparpillée dans des localités isolées du nord de l'Ontario. On souhaite que tous ces projets débouchent sur un certain nombre de modèles pratiques d'une éducation administrée par les autochtones dans des conditions adaptées à leurs milieux et à leurs besoins.

Déclaration de relation politique («SPR» en anglais)

La deuxième étape a été franchie le 6 août 1991, lorsque le gouvernement de l'Ontario et des représentants des premières nations ont signé la Déclaration de relation politique («*Statement of Political Relationship*»). L'Ontario y reconnaissait expressément le droit «inhérent» des premières nations à l'autonomie gouvernementale, à l'intérieur du

« Les manuels scolaires présentent l'histoire du Canada du point de vue de l'impérialisme britannique, non de celui des vrais Canadiens, les premières nations. Où sont les héros autochtones, ces hommes et ces femmes qui ont combattu l'envahisseur pour défendre leurs foyers, leurs familles et leurs modes de vie?. . . Pour les premières nations, le Canada est un pays occupé depuis quatre cents ans». [trad.]

Margaret Kenequanash,
Conseil de l'éducation de Northern Nishnawbe

cadre constitutionnel canadien, et s'engageait à promouvoir l'exercice et l'application de ce droit sur son territoire. La quatrième clause revêt un intérêt particulier pour l'éducation; elle mentionne en effet que rien dans la Déclaration ne doit être interprété comme délimitant la compétence de l'Ontario ou comme diminuant les responsabilités du Canada à l'endroit des premières nations.

Témoignages

Nous avons voulu entendre de leur bouche même le point de vue des autochtones. Nous avons créé un groupe de travail autochtone, composé de porte-parole des premières nations et d'organismes de services autochtones; il s'est réuni à plusieurs reprises durant le mandat de la Commission pour l'aider à éclaircir certains points cruciaux et proposer des solutions. Des organismes et des particuliers nous ont fait des présentations officielles, oralement ou par écrit, dans des endroits comme Thunder Bay, Kenora, Sioux Lookout, Sault Ste. Marie, Sudbury, Timmins, Moosonee, Moose Factory Island, London, Windsor et Toronto.

À Sioux Lookout, nous avons visité une école secondaire et le centre Wahsa d'enseignement à distance, qui relèvent tous deux du Conseil de l'éducation de Northern Nishnawbe. Nous avons tenu des audiences dans des écoles qui accueillent un grand nombre d'autochtones grâce à des ententes sur les frais de scolarité. Nous nous sommes rendus dans la réserve de l'île Walpole et avons fait des détours jusqu'à Moosonee et Moose Factory Island, où la proportion d'élèves autochtones est très élevée.

Étant donné la diversité des peuples autochtones en Ontario, il n'y avait pas toujours consensus sur toutes les questions, mais nous avons pu constater qu'un certain nombre de préoccupations leur sont communes. Nous avons appris que, comme les Franco-Ontariennes et Ontariens, les autochtones craignent beaucoup de voir disparaître leurs cultures et leurs langues. Ils estiment également que le fait de reconnaître et d'enseigner adéquatement ces langues et ces cultures contribuera à développer chez leurs enfants un sens plus aigu de leur identité, et leur permettra de jouer un rôle plus productif au sein de leur propre collectivité et de la société canadienne en général.

De nombreux témoignages avaient l'allure d'appels au secours, teintés d'un sentiment d'urgence, voire de désespoir, en faveur du sauvetage des langues et des cultures autochtones avant qu'il ne soit trop tard.

Valeurs et traditions culturelles

Les autochtones croient également que l'enseignement de leur culture, de leur histoire, de leur apport à la civilisation, ne devrait pas s'adresser uniquement aux enseignantes et enseignants et aux élèves autochtones, mais que tous devraient en bénéficier. Non seulement les écoles deviendraient-elles alors des lieux plus accueillants pour les élèves autochtones, mais la société ontarienne dans son ensemble aurait une meilleure compréhension des premières nations.

Les peuples autochtones considèrent que tant qu'on enseignera et qu'on croira que l'histoire du Canada a débuté avec l'arrivée des Européens, et que les premiers occupants n'avaient pas de langues, de cultures ou de traditions dignes d'être préservées, les élèves autochtones ne considéreront jamais les leurs comme des membres importants de leurs propres nations ou de la société canadienne, pas plus que les autres élèves d'ailleurs.

Les parents et les éducatrices et les éducateurs autochtones estiment de plus que leurs élèves obtiendraient de meilleurs résultats si les méthodes d'enseignement et d'évaluation étaient mieux adaptées à leurs cultures et à leurs modes d'apprentissage. Ils s'inquiètent du fait que le pourcentage de suspensions et d'expulsions d'élèves autochtones soit anormalement élevé par rapport à leur

« Je suis père de deux enfants d'âge scolaire. Je devrai bientôt les aider à prendre la décision d'arrêter leurs études, de s'inscrire à plein temps au Programme Wahsa d'enseignement à distance – une merveilleuse option, certes, mais qui représente tout un défi pour un adolescent – ou de quitter le foyer, comme je l'ai fait moi-même à 14 ans, pour poursuivre leurs études.» [trad.]

Howard Comber, à la demande du conseil tribal Keewaytinook Okimakanak

paroles

nombre. Ils considèrent que les enseignants et les autres élèves ne comprennent pas les problèmes et les attentes des jeunes autochtones. Ils craignent aussi le racisme que cache parfois le manque de volonté d'une institution de seconder ses élèves autochtones et de les aider à acquérir un sens de la dignité et une attitude plus positive envers eux-mêmes.

Aide aux élèves

Les représentants des communautés autochtones sont certes convaincus de l'importance de l'éducation pour leurs enfants, mais les écoles en général demeurent des lieux peu accueillants pour ces derniers; leur taux de décrochage est extrêmement élevé, particulièrement dans le nord de l'Ontario. Beaucoup ont de la difficulté à s'acclimater aux écoles hors des réserves, particulièrement ceux et celles qui, à l'âge de 14 ou 15 ans, doivent déménager à des centaines de kilomètres pour souvent se retrouver chez des étrangers. Un grand nombre de demandes de counseling et de services d'appui supplémentaires pour les élèves autochtones ont été présentées.

On pense qu'il serait bon d'aménager un plus grand nombre de résidences d'élèves comme celle de *Pelican Falls Centre,* l'école secondaire administrée par les autochtones près de Sioux Lookout. Les élèves autochtones y vivent ensemble et s'entraident, sous la surveillance de «parents sociaux» (souvent autochtones eux-mêmes). Il devient aussi plus facile d'offrir des programmes et des services spéciaux aux élèves quand ils sont regroupés dans des installations de ce genre.

Le personnel enseignant

De plus en plus d'élèves autochtones dans les réserves y fréquentent des écoles administrées par des bandes, des conseils de bande ou des commissions indiennes de l'éducation. Les premières nations se réjouissent du décloisonnement et de l'adoption du *Programme d'études commun* en 9e année; cela leur facilite la tâche d'offrir des cours en cette première année du secondaire, et leur permet de retarder le départ des réserves des adolescentes et adolescents désireux de poursuivre leurs études. Toutefois, l'ajout d'une année les oblige à trouver des enseignantes et enseignants autochtones supplémentaires, déjà rares, des enseignantes et enseignants qui comprennent les élèves autochtones et qui soient prêts à s'intégrer dans leurs collectivités durant un certain temps. C'est loin d'être facile. Parents et leaders s'inquiètent du très fort taux de roulement des enseignantes et des enseignants, qui, s'ils étaient déjà membres de la collectivité, ne seraient pas tentés de s'en aller et apporteraient la stabilité et la compréhension essentielles à la réussite de tout projet éducatif.

Partage du pouvoir de décision

Même si l'éducation postsecondaire ne faisait pas partie de nos attributions, les représentants des premières nations nous ont souvent fait part de la nécessité d'offrir aux leurs de meilleures perspectives de formation à ce niveau. Les autochtones voient depuis toujours l'éducation comme l'affaire de toute une vie et leur volonté d'autonomie dans ce domaine englobe aussi cette partie du processus.

Récemment, les autochtones ont fait des progrès marqués dans leurs efforts collectifs en vue de créer leurs propres établissements postsecondaires. On peut penser que les gouvernements provincial et fédéral voudront appuyer ce projet et en tenir compte dans l'établissement de leurs politiques sur le financement et la reconnaissance des titres.

Les autochtones dénoncent également un manque de relations de travail constructives entre leurs collectivités et écoles et les fédérations d'enseignantes et d'enseignants et conseils scolaires de la province. Ils déplorent aussi que le Ministère ne reconnaisse pas suffisamment le pouvoir des conseils de bande et des commissions indiennes de l'éducation. Ils demandent une loi qui favoriserait les ententes de coopération et de réciprocité entre les commissions indiennes de l'éducation et les conseils scolaires provinciaux.

« **Les enseignantes et enseignants allochtones qui enseignent aux élèves des premières nations doivent avoir reçu une formation en sensibilisation interculturelle, c'est-à-dire aux différences de valeurs entre autochtones et allochtones, à l'histoire des traités, aux droits qui s'y rattachent, et ainsi de suite.» [trad.]**

Windigo Education Authority

paroles

Ils pensent que le problème tient peut-être en partie au fait que le Ministère considère comme «privées» les écoles secondaires administrées par les bandes. Pour l'instant, c'est là le seul mécanisme autorisé par la loi qui permette au Ministère de procéder à l'inspection des écoles, afin que leurs directrices et directeurs puissent décerner le diplôme d'études secondaires de l'Ontario.

Aux termes de la loi actuelle, les conseils scolaires de l'Ontario ont le droit de conclure des accords d'achat uniquement avec d'autres conseils de la province, et non avec des écoles privées. Conformément aux lois et politiques qui régissent ces dernières, le Ministère s'entend directement avec les directrices et directeurs des établissements, ce qui, dans le cas des écoles privées relevant des bandes, l'amène à court-circuiter les commissions indiennes de l'éducation.

Mais, comme le font remarquer les éducatrices et éducateurs autochtones, leurs écoles ne bénéficient d'aucun financement privé; elles reçoivent des subventions publiques du gouvernement fédéral et des bandes. Elles sont donc aussi assujetties à l'examen public de deux paliers de gouvernement.

Les autochtones estiment que les écoles secondaires gérées par les bandes ne devraient pas être considérées comme des établissements privés; le gouvernement pourrait ainsi modifier la loi et permettre la signature d'ententes de coopération et de réciprocité entre les écoles autochtones et d'autres écoles publiques de l'Ontario, sans plus parler d'établissements privés. Ils veulent également que la loi reconnaisse bien le rôle des commissions indiennes de l'éducation dans la gestion de leurs écoles.

En règle générale, les parents autochtones veulent jouer un rôle plus actif dans les écoles où vont leurs enfants. Certains croient qu'une bonne façon d'y parvenir est de nommer davantage des leurs aux conseils scolaires de la province, ou encore de pouvoir voter aux élections scolaires; d'autres souhaitent une participation plus directe aux affaires de l'école locale. D'autres enfin veulent en arriver à une autonomie gouvernementale totale et contrôler leur propre système d'éducation, de l'éducation de la petite enfance, en passant par l'éducation et la formation des adultes.

Questions et recommandations

Coopération fédérale-provinciale

Notre champ d'étude ne comprenait pas l'éducation des jeunes autochtones dans les réserves. Toutefois, les expériences d'apprentissage des élèves dans les réserves et hors de celles-ci se chevauchent passablement, surtout lorsque ces derniers reçoivent une partie de leur formation (habituellement à l'élémentaire) dans les réserves et une autre (habituellement au secondaire) dans des écoles relevant des conseils scolaires provinciaux.

Certaines de nos recommandations visant l'amélioration de la formation offerte aux jeunes autochtones de l'Ontario s'adressent au gouvernement fédéral, à cause du rôle qu'il joue dans leur éducation. Nous sommes d'avis que rien ne doit nous empêcher de lui rappeler ses obligations, pour que les élèves autochtones bénéficient d'un enseignement de première qualité, tant à l'élémentaire qu'au secondaire, et ce peu importe où ils se trouvent.

Nous avons également adressé certaines recommandations aux deux paliers de gouvernement, afin de promouvoir la coopération et d'éviter le double emploi. Étant donné que plus de la moitié des élèves autochtones de l'Ontario vivent hors des réserves ou fréquentent des écoles de compétence provinciale, à l'extérieur des réserves également, nous voyons là une occasion de favoriser la collaboration entre le fédéral et le provincial.

Recommandations 123 et 124

** Nous recommandons qu'au lieu de travailler chacun de leur côté, les gouvernements du Canada et de l'Ontario, pour éviter le double emploi, financent conjointement l'initiative suivante touchant à la fois les écoles des réserves et les*

paroles

«Un programme de formation à l'enseignement a été mis sur pied de concert avec l'Université Lakehead, qui nous envoie des professeurs, en échange de quoi les nôtres vont étudier chez elle à Thunder Bay. À l'heure actuelle, 17 étudiantes et étudiants suivent le cours et recevront leur brevet d'enseignement de l'Ontario en mai 1994. Aucun décrochage à signaler en un an.» [trad.]

David Kakegamic, pour la *Sandy Lake Education Authority et la Thomas Fiddler Memorial School*

établissements relevant de la compétence provinciale, soit l'élaboration de programmes-cadres et de ressources pédagogiques reflétant mieux l'histoire des peuples autochtones du Canada et leur apport à la littérature, à la culture, à l'histoire et aux valeurs de notre pays, ainsi qu'à tout autre domaine dont il faudrait éventuellement tenir compte dans ces programmes.

** Nous recommandons que l'on élabore des stratégies d'enseignement et d'évaluation mieux adaptées aux modes d'apprentissage retenus par les éducatrices et éducateurs autochtones.*

Nous suggérons également que le gouvernement fédéral collabore avec les collectivités autochtones des réserves afin d'assurer un soutien supplémentaire aux élèves qui doivent aller vivre hors des réserves pour recevoir leur éducation de niveau élémentaire ou secondaire.

Nous hésitons à recommander des modèles spécifiques ou à proposer une augmentation marquée du nombre de logements hors réserve pour les élèves autochtones: il est permis de croire en effet que de plus en plus de collectivités seront à l'avenir en mesure de leur offrir de meilleures possibilités d'éducation dans les réserves mêmes.

Recommandation 125

** Nous recommandons que les gouvernements fédéral et provincial collaborent avec les autorités scolaires autochtones et les premières nations afin d'assurer un meilleur soutien aux élèves qui doivent quitter leur communauté pour aller suivre des études de niveau élémentaire ou secondaire.*

Financement

Bon nombre se sont plaints que les écoles des réserves ne bénéficient pas de la même gamme de services d'aide aux élèves et aux enseignantes et enseignants que les écoles publiques de la province. Des éducatrices et éducateurs autochtones nous ont expliqué que la formule fédérale de financement de l'éducation dans les réserves est moins «généreuse» que la formule provinciale pour ce qui est du calcul des dépenses supplémentaires liées aux services de soutien.

Lorsque les conseils scolaires calculent les sommes à réclamer aux commissions indiennes de l'éducation, aux premières nations ou au gouvernement fédéral pour l'enseignement dispensé dans leurs écoles, ils se servent de la formule provinciale, qui incorpore les services de soutien. Il peut arriver qu'on négocie aussi l'obtention de services additionnels tels que ceux d'orienteurs ou d'animateurs culturels autochtones, ce qui fait augmenter en conséquence le coût des ententes sur les frais de scolarité.

Il appert que le gouvernement fédéral défraie habituellement les commissions indiennes de l'éducation du plein montant prévu dans les ententes sur les frais de scolarité, et que la somme qu'elles touchent est souvent plus élevée que si les élèves recevaient leur formation dans la réserve. L'éducation donnée dans les réserves serait donc victime d'un moindre financement, ce qui ne peut qu'entraîner des écarts de qualité par rapport à celle donnée à l'extérieur des réserves.

Recommandation 126

** Nous recommandons que le gouvernement fédéral revoie sa méthode de financement de l'éducation des élèves autochtones dans les réserves, pour qu'on puisse y disposer des fonds nécessaires aux programmes spéciaux d'appui à l'éducation autochtone et de soutien professionnel des enseignantes et des enseignants.*

Formation à l'enseignement

Il incombe clairement au gouvernement provincial de faire en sorte que les enseignantes et les enseignants des écoles publiques de l'Ontario reçoivent la formation nécessaire

pour mieux comprendre les élèves autochtones, mettre en application les nouvelles stratégies concernant les programmes d'études, l'évaluation et l'enseignement proprement dit, et pouvoir adapter les programmes actuels. Au cours des dernières années, la province a financé un certain nombre de projets-pilotes en ce sens au sein des collectivités. Ces projets pourraient déboucher sur des modèles et des stratégies utiles, qu'il y aurait lieu de partager avec les enseignantes et enseignants et les administratrices et administrateurs scolaires, et qui devraient aussi aider les autorités provinciales à mettre en oeuvre la recommandation qui suit.

Recommandation 127

** Nous recommandons que la formation initiale des enseignantes et des enseignants et celle donnée en cours d'emploi préparent ces derniers à enseigner aux élèves autochtones et à enseigner des matières autochtones aux élèves de toutes origines.*

Programmes

Il existe une autre série de préoccupations que les collectivités des premières nations ont en commun avec d'autres écoles et conseils scolaires de petite taille. Il arrive souvent en effet que, faute de ressources suffisantes, elles ne puissent offrir des programmes d'études complets, surtout au secondaire. Fréquemment, il n'y a pas assez d'élèves dans l'école pour qu'on y donne un cours dans telle ou telle matière, et même quand le nombre le justifie, on peut avoir du mal à trouver les ressources nécessaires à l'enseignement de matières hautement spécialisées.

Avec son Programme Wahsa d'enseignement à distance, le Conseil de l'éducation de Northern Nishnawbe à Sioux Lookout semble avoir trouvé une solution intéressante; on utilise les ressources du Centre d'études indépendantes du Ministère, mais aussi celles dont l'école a su se doter elle-même. Des enseignantes et des enseignants installés dans un studio à Sioux Lookout se servent de la radio, du téléphone et de l'ordinateur pour communiquer avec leurs élèves dans différentes localités isolées.

Le programme se révèle efficace à maints égards et il a permis d'élargir considérablement les perspectives d'éducation, non seulement pour les apprenantes et apprenants d'âge scolaire mais aussi pour les adultes. Un certain nombre de personnes, qui autrement n'en auraient peut-être pas eu la chance, ont en effet obtenu leur diplôme d'études secondaires de l'Ontario grâce au Programme Wahsa.

Les problèmes de transmission sont toutefois fréquents. De plus, apprendre uniquement à l'aide de manuels scolaires et par contact audio nécessite énormément de discipline chez l'élève, sans compter que ce n'est pas là la manière la plus prenante de s'instruire. Pour remédier à ces inconvénients, du moins en partie, chaque collectivité compte une coordonnatrice ou un coordonnateur de l'éducation chargé d'encourager et d'aider les élèves. Le programme n'en a pas moins ses limites.

Un volet d'un des projets-pilotes dont on a parlé plus tôt, à savoir un cours de technologie (par vidéo) sur la connaissance théorique, l'entretien et la réparation des petits moteurs, pourrait contribuer à améliorer ce mode d'apprentissage. Le cours en question a été élaboré conjointement par le Conseil de l'éducation de Northern Nishnawbe, le Centre Wahsa d'enseignement à distance, le Conseil de secteur scolaire du district du Nord, la *WaWaTay Native Communications Society*, TVOntario et le Centre d'études indépendantes du Ministère. Le fait que l'élève puisse voir et entendre une personne à l'écran l'aide à mieux comprendre la matière et lui rend l'apprentissage moins aride.

Ce mode d'enseignement n'offre pas l'interactivité des programmes audio en direct du projet Wahsa, mais la technologie qui le lui permettrait existe et est utilisée, quoique de manière limitée, au Canada. Le câble ne permet pas actuellement d'offrir la vidéo interactive, mais la technologie qui permettra de le faire quand la demande le justifiera existe.

L'utilisation du disque optique compact à mémoire morte (CD-ROM) augmentera également les possibilités d'apprentissage; le réseautage informatique permet de faire un bien meilleur usage de cette technologie mais, là encore, il y a des obstacles à son implantation dans le nord de l'Ontario.

Recommandation 128

** Nous recommandons que le gouvernement fédéral, qui a compétence dans ce domaine, fasse tout en son pouvoir pour assurer un bon service de télécommunications en Ontario, de manière à favoriser l'éducation au moyen de la vidéo interactive et du réseautage informatique.*

Non seulement la vidéo aiderait à offrir davantage de cours aux élèves du secondaire supérieur en Ontario, dont ceux des petites localités isolées du Nord, mais elle pourrait aussi être très utile pour rassembler les maigres ressources dont on dispose pour enseigner les langues autochtones, surtout celles qui sont en voie d'extinction.

L'élaboration de la plupart des cours de niveau secondaire est certes de compétence provinciale, mais c'est aussi au fédéral qu'il reviendrait d'élaborer des cours de langues autochtones faisant appel à la vidéo et au disque optique compact (CD-ROM), qui comprendraient aussi l'étude des légendes et de la culture des premières nations, et qui pourraient dans certains cas être incorporés au programme d'études commun et donc dispensés à l'ensemble des élèves. Même s'ils sont relativement coûteux à établir, ces cours pourraient permettre de réaliser des économies à long terme et vaudraient sûrement l'effort financier consenti.

Recommandation 129

** Nous recommandons que les gouvernements fédéral et provincial contribuent à la préparation de cours, sur supports vidéo et disque optique compact (CD-ROM) d'abord, qui feront appel aux technologies interactives dès qu'on disposera d'une infrastructure de télécommunications adéquate.*

Langues autochtones

Partout en Ontario, des autochtones sont d'avis qu'il faut faire preuve de plus de souplesse à l'égard de l'enseignement et de l'usage des langues autochtones dans les écoles, à l'intérieur et à l'extérieur des réserves, et y consacrer plus de ressources. Les communautés qui administrent leurs propres écoles n'ont pas vraiment besoin de la permission du gouvernement provincial pour inscrire au programme un plus grand nombre de cours de langues autochtones; elles sont libres de créer des écoles ou des classes d'immersion. Il y a d'ailleurs deux écoles de ce genre dans la Réserve des Six-Nations, près de Brantford, et des classes d'immersion dans quelques localités autochtones du nord de la province.

Mais les choses ne sont pas si simples. Bon nombre d'élèves autochtones continuent de fréquenter hors des réserves des écoles qui relèvent des conseils scolaires de la province. Les commissions indiennes de l'éducation veulent continuer d'offrir le diplôme d'études secondaires de l'Ontario, et doivent alors suivre les lois et règlements provinciaux applicables, ce qui les prive de la souplesse dont elles aimeraient disposer quant à l'usage des langues autochtones.

D'autres facteurs compliquent encore la situation. En Ontario, les autochtones utilisent treize langues appartenant à deux familles linguistiques : l'algonquin et l'iroquois. Trois langues algonquines – l'ojibway, le cri et l'ojibway-cri – sont encore parlées abondamment dans le nord de la province. Dans *Ma langue à moi*, un rapport du Comité fédéral permanent des affaires autochtones, on dit considérer les trois comme assez solides pour survivre, quoique leur situation soit plutôt précaire en certains endroits. Quant aux dix autres langues, les auteurs du rapport estiment qu'elles sont sur le point de disparaître.[36]

Étant donné que la majorité des langues autochtones ont été transmises oralement, on tente actuellement de les préserver sous forme écrite; il faudrait cependant faire

beaucoup plus et le temps presse. Les autochtones ne disposent pas des ressources nécessaires pour mener cette entreprise à bien. Comme la plupart des langues autochtones sont aussi parlées ailleurs au Canada et aux États-Unis, le gouvernement fédéral a un rôle à jouer à ce chapitre.

Recommandation 130

** Nous recommandons que le gouvernement fédéral aide les peuples autochtones à se doter des ressources nécessaires à l'enseignement de leurs langues, de concert avec les collectivités qui les parlent ailleurs au Canada et aux États-Unis.*

La Cour suprême du Canada, dans l'affaire Mahé, a reconnu le français comme un élément essentiel au maintien et au développement de la culture canadienne-française; les autochtones considèrent aussi la préservation de leurs langues comme indispensable à la sauvegarde de leurs cultures et de leur identité. On comprend dès lors qu'ils se tournent vers les écoles pour tenter de redonner vie aux langues déjà menacées et sauver de l'extinction celles encore en usage.

Certains nous ont priés de recommander que les langues autochtones soient admises comme langues d'enseignement, au lieu d'être de simples sujets d'étude. Cela se fait déjà dans des écoles relevant des commissions indiennes de l'éducation, mais il ne sera pas facile d'étendre cette pratique à cause du manque d'enseignantes et enseignants et de matériel didactique.

Il y a cependant des régions où l'on dispose déjà de ressources documentaires sur certains sujets, surtout au niveau de l'éducation de la petite enfance et à l'élémentaire.

Les élèves du secondaire pourraient bénéficier d'une formation linguistique plus enrichissante si, par exemple, les écoles avaient le droit d'utiliser les langues autochtones pour l'enseignement de cours optionnels comme les études autochtones et la formation de plein air. Rattacher ces cours à un cours de langue autochtone permettrait aux écoles d'offrir une expérience d'immersion d'un semestre.

Il existe d'autres provinces et pays où les langues autochtones sont utilisées dans l'enseignement. L'Ontario peut s'inspirer de leur exemple pour mettre en application la recommandation suivante.

Recommandation 131

** Nous recommandons que la province, avec la collaboration des communautés des premières nations et des conseils scolaires, établisse des lignes directrices sur l'usage des langues autochtones comme langues d'enseignement, là où les ressources humaines et pédagogiques le permettent.*

La province devra poursuivre et, si possible, accroître ses efforts pour former des professeurs de langues et d'études autochtones. Augmenter le nombre de places dans les facultés d'éducation ne suffira pas; il faudra appuyer les efforts de ces dernières pour trouver du personnel capable de dispenser les programmes, et aider les élèves autochtones à se qualifier pour y avoir accès. Des programmes du genre existent aux Universités de Lakehead, Nipissing et Queen's. Le gouvernement fédéral devrait lui aussi, quand les circonstances s'y prêtent, seconder les initiatives visant à augmenter le nombre de professeurs capables d'enseigner les langues et la culture autochtones.

Les gouvernements fédéral et provincial ont contribué au financement de divers programmes de formation des enseignants en cours d'emploi et de production de matériel didactique, qui améliorent l'enseignement des langues et de la culture autochtones en Ontario. Il est important, pour éviter tout chevauchement d'efforts et utiliser au mieux les maigres ressources, que les conseils scolaires et les écoles administrées par les bandes dans toute la province se partagent autant que possible ces ressources.

Recommandation 132

** Nous recommandons que les gouvernements provincial et fédéral continuent d'élaborer du matériel pédagogique pour appuyer l'enseignement de la culture et des langues*

autochtones, aux fins de formation en cours d'emploi des enseignantes et enseignants et d'utilisation dans les écoles situées à l'intérieur ou en dehors des réserves, et que ce matériel soit largement diffusé auprès des intéressés.

Processus décisionnel

Les autochtones se préoccupent également de la participation des leurs à l'établissement des politiques en vigueur dans les écoles de ressort provincial que leurs élèves fréquentent. Pour certaines premières nations, la meilleure solution serait de nommer des conseillères et conseillers scolaires supplémentaires pour défendre les intérêts des élèves autochtones, et de permettre aux autochtones des réserves de voter aux élections scolaires.[37]

D'autres ne voient pas le besoin d'une telle représentation supplémentaire; au lieu de négocier avec un conseil scolaire, elles préfèrent viser l'autonomie gouvernementale et discuter des questions d'éducation d'égal à égal.

Aussi longtemps qu'il y aura des conseils scolaires, il faudra sans doute y défendre les intérêts des élèves autochtones, mais d'une manière plus permanente qu'à l'occasion de la seule négociation annuelle des ententes sur les frais de scolarité. La représentation des autochtones devrait être égale à celle des électeurs du conseil; toutefois, certains ajustements pourraient être apportés lorsque le nombre d'élèves autochtones est relativement peu élevé, même si cela veut dire un coefficient conseillère ou conseiller scolaire-élèves plus bas pour les autochtones que pour les autres.

Certaines ententes à cet égard ont été conclues à la table de négociations établie par la Déclaration d'intention politique dont nous avons parlé plus haut, mais le Ministère semble réticent à les appliquer avant la publication du présent rapport. Il peut être nécessaire en effet de modifier les ententes intervenues à la lumière de nos propos sur le nombre de conseillères et conseillers scolaires (voir chapitre 17).

Recommandation 133

** Nous recommandons que le Ministère et les représentants des premières nations revoient la proposition découlant de la Déclaration d'intention politique sur la représentation des autochtones aux conseils scolaires, en tenant compte des changements qui pourraient survenir dans les structures générales des conseils par suite de la publication du présent rapport, et que tout accord subséquent soit mis en oeuvre dans les plus brefs délais.*

Nous croyons cependant que c'est au niveau de l'école locale qu'on peut agir le plus efficacement en faveur de l'apprenante ou de l'apprenant autochtone. Pour les autochtones comme pour le reste de la population, l'influence parentale sur le rendement scolaire dépend de la communication et de l'interaction entre l'école et les parents. À notre avis, les recommandations des chapitres 14 et 17 sur l'interaction entre les enseignantes et enseignants et les parents ainsi qu'entre l'école et sa communauté auront un impact plus grand sur les succès des apprenants autochtones que tout ajustement décrété au niveau du conseil scolaire.

Les alliances communautaires dont nous faisons l'un des quatre leviers de la réforme scolaire concourent tout autant à une meilleure éducation pour les autochtones que pour tous les autres élèves de l'Ontario.

Autonomie

Nous appuyons également les revendications des autochtones de l'Ontario qui veulent la maîtrise de leur éducation. Nous sommes conscients qu'à l'heure actuelle, les premières nations sont loin de disposer des outils nécessaires pour se doter d'un système scolaire bien à elles. Pourquoi ne pourraient-elles pas fixer leurs propres exigences pour l'obtention du diplôme d'études secondaires? Il se peut aussi que, pour des raisons pratiques, elles choisissent de s'aligner sur les critères provinciaux;

cependant, si l'on veut que l'autonomie ait un sens, il faudrait qu'elles puissent en décider par elles-mêmes.

Recommandation 134

** Nous recommandons que les gouvernements fédéral et provincial poursuivent les négociations visant la pleine autonomie des premières nations en matière d'éducation.*

Reconnaissance des écoles administrées par les bandes
L'interaction entre les écoles administrées par les bandes et les autres écoles publiques devrait pouvoir se faire dans le cadre d'accords bilatéraux plutôt que d'un accord unilatéral, comme c'est le cas actuellement.

Recommandation 135

** Nous recommandons que le gouvernement provincial modifie sa façon de traiter avec les écoles élémentaires et secondaires administrées par les bandes autochtones, de manière à :*

a) reconnaître qu'elles sont des écoles publiques d'une première nation régies par des autorités scolaires dûment mandatées;

b) favoriser la réciprocité et la coopération avec les conseils scolaires de la province.

Conclusion

Nous croyons qu'en plus de nos recommandations visant l'amélioration de l'éducation en Ontario, les sujets que nous avons abordés dans ce chapitre et les suggestions que nous faisons devraient permettre aux enfants des catholiques, des Franco-Ontariens et des autochtones de s'instruire dans des conditions plus équitables. Nos recommandations sont certes liées à certaines préoccupations bien précises, mais elle visent aussi à donner à ces collectivités une plus grande influence dans la gestion de l'éducation de leurs enfants.

Notes – Chapitre 15

1 CHOQUETTE, Robert. «L'école des Franco-Ontariens : Une rétrospective historique», texte miméographié, Ottawa, 1991, p. 48

2 GAFFIELD, Chad. *Aux origines de l'identité franco-ontarienne (Éducation, culture, économie)*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1993, Prologue.

3 GAFFIELD, Chad, op cit., p. 284.

4 Le mandat du Conseil est resté sensiblement le même depuis 1980, sauf en ce qui touche l'ajout du domaine de la formation, en 1993. La présidence en est maintenant assurée pour la première fois à temps plein. La titulaire est la sociologue Rolande Faucher, bien connue du monde franco-ontarien de l'éducation.

5 Cette catégorisation ne nous aide guère, cependant, quand il s'agit d'inclure les francophones «de souche» venant d'autres provinces, surtout du Québec, province majoritairement francophone où le statut de minoritaire au niveau national se vit très différemment que dans les autres provinces canadiennes.

6 GILBERT, Anne et LANGLOIS, André. *Les réalités franco-ontariennes : Les francophones tels qu'ils sont*, Association canadienne-française de l'Ontario, Vanier, ACFO, 3e édition, 1994, p. 6-7.

7 Les politologues ayant étudié les femmes élues dans les parlements scandinaves considèrent qu'un groupe minoritaire forme une masse critique et qui peut ensuite détenir l'équilibre des forces et influencer le programme du groupe majoritaire lorsqu'il forme de 30 à 33 p. 100 du total des effectifs en cause. Voir entre autres :

DAHLERUP, Drude. «From a Small to a Large Minority: Women in Scandinavian Politics», dans *Scandinavian Political Studies* 11, n° 4, 1988, p. 275–298.

De son côté, le sociologue Jacques Leclerc, dans son travail sur les minorités linguistiques, parle de 20 p. 100 comme d'une masse critique. Voir : LECLERC, Jacques. *Langue et société*, Mondia, 1992, p. 171.

8 GILBERT, Anne et LANGLOIS, André, op. cit., p. 20.

9 Ibid.

10 FRENETTE, Normand et QUAZI, Saeed. *Ontario Francophone and Post-secondary Accessibility*, Toronto, ministère des Collèges et Universités, 1990.

11 GILBERT, Anne et LANGLOIS, André, op. cit., p. 50.

12 Il n'y a eu, par exemple, que deux sous-ministres francophones dans l'histoire provinciale ontarienne : Gérard Raymond et Donald Obonsawin.

13 CHURCHILL, Stacy, FRENETTE, Normand et QUAZI, Saeed. *Education and Franco-Ontarian Needs: The Diagnosis of an Educational System (Highlights)*, Toronto, CEFO, mai 1986, p. 2. Ce rapport, en deux volumes, est une remarquable étude de la collectivité franco-ontarienne et de ses besoins scolaires.

14 Fédération des associations de parents francophones de l'Ontario, *À Priori*, vol. 6, n° 1, février 1993.

15 *Charte des droits et libertés*, article 23(3). En voici le texte :

«Justification par le nombre

23(3) Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province :

a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité;

b) comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics.»

16 Vidéo-forum avec les minorités francophones ethnoculturelles, Commission royale sur l'éducation, présidé par l'honorable M. Bégin, C. P., Toronto et Ottawa, 6 avril 1994.

17 Mémoire présenté à notre Commission par Denis Haché et Julie Boissonneault, Centre de Recherches en éducation du Nouvel-Ontario (CRENO), Sudbury, 4 octobre 1993, p. 1.

18 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Rapport du Groupe consultatif sur la gestion de l'éducation en langue française*, Toronto, septembre 1991, p. 5–6.

19 Voir en particulier le mémoire présenté à notre Commission et intitulé *Aperçu de la problématique des Comités consultatifs de langue française dans les conseils scolaires de la province*, une étude des problèmes relatifs aux comités consultatifs de langue française dans les conseils scolaires de la province, AFCSO, Ottawa, octobre 1993, p. 15.

20 Mémoire présenté par Denis Haché et Julie Boissonneault, p. 9.

21 Mémoire présenté à notre Commission par le Conseil de l'éducation catholique pour les francophones de l'Ontario (CECFO), Toronto, 15 décembre 1993, p. 7.

22 ONTARIO, BUREAU DU VÉRIFICATEUR PROVINCIAL. *Comptabilité, imputabilité, optimisation des ressources,* Rapport annuel de 1993, Toronto, 1994, p. 74.

23 BISSON, R. et GRATTON, G. *«Étude de faisabilité: La gestion dans le cadre de l'Article 23»*, (p. 4), étude préparée pour la section française du Conseil des écoles séparées catholiques romaines du comté de Simcoe et présentée à la Commission royale sur l'éducation de l'Ontario en 1993.

24 Voir, à titre d'exemple, l'étude intitulée «*Consortium des conseils du Nord*», faite par J. Raymond Chénier *et al.* pour cinq conseils scolaires, Timmins, 1994.

25 Un des plus récents est l'oeuvre de quatre directeurs d'éducation francophones; il a, depuis, été adopté par tous les directeurs d'éducation francophones de la province, bien qu'il s'agisse d'une première ébauche. André Lalonde, Roger Brûlé, Paul Saint-Cyr et Pierre Marcil pour le Forum des directeurs d'éducation, section de langue française, Toronto, 1994.

26 Rapport de recherches présenté à notre Commission par Donald Dennie et Simon Laflamme, (sans titre), Département de sociologie et d'anthropologie, Sudbury, Université Laurentienne, janvier 1994, p. 5.

27 *L'avenir devant nous : La jeunesse, le problème de l'assimilation et le développement des communautés canadiennes-françaises,* Rapport d'une Commission de la Fédération des jeunes Canadiens français, Ottawa, 1990, vol. 4, p. 143.

28 *Mahé et al c. Alberta,* 1990, 68 D.L.R., 4e, 82.

29 *Ford c. Québec (Procureur général),* 1988, 54 D.L.R., 4e, 604.

30 *Mahé c. Alberta,* op. cit., p. 83

31 Cité dans *La Vision* : *L'école française en Ontario pour l'actualisation de la culture,* Ottawa, l'Association française des conseils scolaires de l'Ontario, avril 1991, p. 16, et cité dans le Rapport Cousineau, 1991, p. 4.

32 Il est difficile d'obtenir des statistiques très précises sur les populations autochtones. Les données fournies par Statistique Canada ne tiennent pas compte de ceux qui vivent dans les réserves et qui refusent d'être recensés ou de ceux qui étaient en établissement au moment du recensement. Les renseignements recueillis grâce au Programme d'inscription des Indiens du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien ont tendance à être plus précis pour ce qui est des autochtones habitant dans les réserves. Les chiffres cités dans le présent document sur la population en général sont extraits du Recensement de 1991; ceux se rapportant aux premières nations et aux bandes sont tirés des données de 1991 fournies par le Ministère susmentionné.

33 CANADA, MINISTÈRE DES AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD. *MacPherson Report on Tradition and Education : Towards a Vision of our Future,* Gouvernement du Canada, 1991, p. 3.

34 ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS. *Tradition and Education,* vol. 1, 1988, p. 1, cité dans le *MacPherson Report,* p. 4.

35 ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS, ibid., p. 82.

36 CANADA, COMITÉ PERMANENT DES AFFAIRES AUTOCHTONES. «*Ma langue à moi : alphabétisation : les autochtones font le point : quatrième rapport*», Ottawa, 1990.

37 Aux termes de la loi actuelle, lorsque le nombre d'élèves autochtones inscrits à l'école dans le cadre d'ententes sur les frais de scolarité dépasse 100 ou constitue 10 p. 100 ou plus de l'effectif total d'un conseil scolaire, celui-ci doit nommer un conseiller autochtone désigné par le(s) conseil(s) de bande. Un second conseiller doit être nommé lorsque le nombre en question représente plus de 25 p. 100 de l'effectif total. Lorsque le nombre d'élèves est de moins de 100 (ou de 10 p. 100 de l'effectif total), la nomination est laissée à la discrétion du conseil. Il s'agit là du principal facteur de mésentente. Un autre problème surgit quand plusieurs bandes sont concernées et qu'elles veulent toutes avoir un représentant au conseil. Sauf lorsqu'il n'y a pas de représentation, lorsque moins de 100 élèves autochtones sont inscrits, et à l'exception de quelques cas où la majorité des élèves sont autochtones, la représentation des premières nations au sein des conseils scolaires de l'Ontario a tendance à refléter assez bien leur population étudiante.

16

Une question d'équité

Au chapitre 15, nous traitions des préoccupations des communautés ayant un statut constitutionnel particulier. Cependant, il existe des communautés minoritaires sans statut constitutionnel ou historique particulier qui ont également soulevé des questions liées à la gestion, au financement et aux programmes spéciaux destinés à favoriser les résultats scolaires. Le présent chapitre porte donc sur certaines inquiétudes exprimées par des minorités religieuses, raciales et linguistiques de même que sur les recommandations s'y rapportant.

Toronto n'est pas la seule communauté cosmopolite de l'Ontario : en effet, des gens de toutes origines se sont établis dans d'autres villes populeuses et dans des localités de taille modeste. Qu'ils soient nés ici ou ailleurs, toutes et tous vivent ici, mais ont des origines différentes sur les plans religieux, linguistique, ethnoculturel et racial.*

Tout laisse présager l'accroissement de cette diversité puisque nous continuons d'accueillir un taux relativement élevé d'immigrantes et d'immigrants issus de toutes les régions du monde qui, dans le contexte canadien, constituent des minorités religieuses, linguistiques, ethnoculturelles et raciales. Par exemple, Statistique Canada estime qu'en Ontario, en 1992, il y avait 1 297 605 «représentants des minorités visibles» – soit 13 p. 100 de la population provinciale.[1] Même si les projections démographiques sont toujours hasardeuses, nous croyons pouvoir affirmer que le pourcentage et le nombre de représentants des minorités raciales vont vraisemblablement augmenter, du moins au cours de la prochaine décennie.[2]

La Charte canadienne des droits et libertés protège les Canadiennes et les Canadiens contre la discrimination «fondée sur la race, l'origine ethnique ou la nationalité, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou l'incapacité mentale ou physique», tout en prévoyant des «programmes d'action positive». La Charte exige que le tout soit «interprété de façon à respecter la préservation et la mise en valeur du patrimoine multiculturel des Canadiens»; il s'agit là d'un prolongement de la politique sur le multiculturalisme dans un cadre bilingue (celui des langues officielles), annoncée par le gouvernement fédéral en 1971 et suivie de l'adoption de la *Loi sur le multiculturalisme canadien.*

La Commission prend très au sérieux le mandat du système scolaire consistant à servir tous les élèves. Cela revient à dire que chaque école doit les accueillir quelles que soient leur confession, leur langue maternelle, leur origine ethnoculturelle ou la couleur de leur peau. L'Ontario ne doit pas seulement mettre en place des écoles et des programmes d'études universels – mais il doit en outre, puisqu'un élève peut très bien être officiellement inclus, tout en continuant d'être marginalisé, les concevoir de telle sorte que les points de vue, les préoccupations et les besoins de tous les élèves et de toutes les communautés se retrouvent au coeur même du travail de l'enseignante et de l'enseignant.

C'est, de notre point de vue, ce que la Commission est parvenue à faire dans l'ensemble de son rapport, lorsqu'elle a abordé les questions relatives aux programmes d'études, à la dotation en personnel enseignant, à la formation et à la participation des parents et de la collectivité.

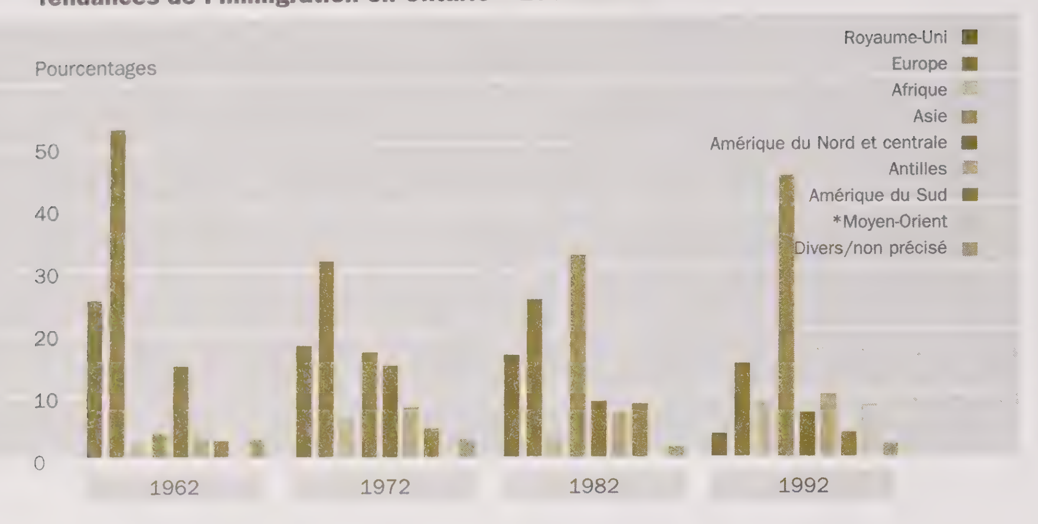
Et pourtant, il pourrait s'avérer nécessaire d'ajouter à ce rapport une partie sur les problèmes de certaines communautés dont les enfants ont, selon certaines recherches, un rendement moyen «inférieur à la norme», du moins par rapport aux élèves d'autres communautés ou à la moyenne du conseil scolaire.

Quelques-uns des conseils scolaires ont recueilli des données permettant ce genre de comparaison; par exemple, ils ont analysé le pourcentage d'élèves répartis dans les

* Dans une perspective scientifique, il n'y a qu'une seule «race». Toutefois, dans la société, les gens se cataloguent d'après la race. Cette construction de l'esprit fait en sorte que, sur le plan social, certaines personnes sont parfois traitées différemment en fonction de leur race.

FIGURE 1

Tendances de l'immigration en Ontario – 1962-1992



*Chiffres disponibles uniquement pour 1992

Source : Emploi et Immigration Canada

Compilé par : Ministère des Affaires civiques de l'Ontario

classes des niveaux avancé, général et fondamental dans les écoles secondaires. Ils ont également examiné les taux de décrochage et les divers indicateurs de «risques» : nous savons, par exemple, que les élèves dont le nombre de crédits accumulés est nettement inférieur à la moyenne risquent davantage de décrocher.

Ces données sont ventilées selon le sexe, la classe et l'origine ethnique et raciale pour déterminer quels groupes sont les plus fortement représentés, par exemple au niveau avancé, soit le niveau menant à l'université, et lesquels ont un taux plus élevé de décrochage. De ces renseignements se dégagent clairement des différences importantes chez certains groupes.[3]

Dans un document préparé pour la Commission, le professeur Jerry Paquette de l'Université de Western Ontario préconise fortement l'étude des avantages dont bénéficient diverses sous-populations en matière d'éducation.[4] Il serait, selon lui, irréaliste de penser que tous les élèves sont égaux et qu'ils atteindront tous un niveau de rendement élevé. Il affirme plutôt que «dans un esprit d'égalité, il faut viser, en matière d'éducation publique, . . . une répartition équitable de l'excellence dans les diverses couches démographiques de la population étudiante. C'est là, le véritable et étonnant défi de l'égalité des chances dans ce domaine. . . » [trad.] Autrement dit, dans un système vraiment équitable, on doit s'attendre à ce que le pourcentage d'élèves dont les résultats sont excellents, satisfaisants ou faibles soit à peu de choses près, le même pour chaque communauté que pour l'ensemble de la population étudiante. Si, comme à l'heure actuelle, tel n'est pas le cas, alors le système est défectueux.

Nous croyons que les avantages d'un régime où l'on peut apprendre à se connaître et apprendre les uns des autres justifient amplement les défis que pose un système scolaire ouvert à la diversité.

Nous avons entendu des membres de groupes minoritaires exprimer le sentiment que le système scolaire public n'accorde pas suffisamment de place à leurs croyances religieuses. Certains ont demandé qu'on tienne davantage compte de leurs différences et qu'on les accepte pour que leurs enfants puissent être éduqués dans un système public qui reconnaisse et respecte leurs besoins.

D'autres personnes ne pensaient pas être en droit d'exiger du système public qu'il dispense une éducation conforme à leurs croyances et à leurs valeurs; elles ont donc créé leur propre système scolaire privé. Par contre, elles ont sollicité divers degrés de soutien financier pour alléger le fardeau du maintien de leurs propres institutions; elles veulent également que le gouvernement reconnaisse leurs besoins et en tienne compte dans la formulation et dans la mise en oeuvre de ses politiques éducatives.

Minorités religieuses

Les membres des minorités religieuses ont exprimé deux grandes préoccupations. Premièrement, ils soutiennent qu'ils devraient être traités comme les catholiques dont les enfants sont éduqués dans un contexte catholique, au sein même du système public. Les sikhs, les juifs, les chrétiens, les musulmans et les membres d'autres groupes demandent un soutien financier public pour des écoles séparées ou des systèmes scolaires fondés sur leurs croyances religieuses.

paroles

« La question principale n'est pas tant de savoir si le programme d'études doit comprendre des renseignements sur les différentes religions, même si c'est une question importante, mais plutôt de trouver les moyens de définir et de partager les valeurs et les principes qui doivent sous-tendre l'éducation dans une société multiculturelle et multiconfessionnelle. Un programme d'enseignement multiconfessionnel au sujet de la religion contribuera à la mission plus fondamentale d'un système scolaire qui équipe les élèves pour la vie, dans une société de plus en plus pluraliste.» [trad.]

Ecumenical Study Commission

Deuxièmement, ils affirment que les minorités religieuses ne sont ni comprises ni respectées, soit à cause de représentations négatives ou inadéquates dans le programme d'études, soit à cause du contenu de ce dernier; tous les élèves doivent à leur avis être mieux informés sur un éventail de religions.

Le financement public des écoles religieuses est une question épineuse en Ontario. Il n'y a aucun consensus, et les arguments avancés de part et d'autre sont plutôt convaincants. En 1986, la Commission Shapiro s'est penchée sur le financement public des écoles privées ontariennes, y compris celles de confessions différentes. Elle proposait de subventionner ces écoles par l'entremise d'un conseil scolaire public auquel serait rattaché l'établissement concerné. Le gouvernement a refusé le modèle proposé; en outre, l'accueil de cette recommandation par les membres des minorités religieuses a été mitigé parce que le mécanisme proposé ne mettait pas en place des systèmes autonomes dotés d'un pouvoir d'imposition et de contrôle de leurs propres écoles.

En 1990, la décision de la Cour d'appel de l'Ontario dans l'affaire *Elgin* d'interdire l'enseignement d'une doctrine religieuse particulière comme s'il s'agissait de la seule façon d'inculquer aux enfants des valeurs morales,[5] a laissé planer certains doutes sur la légalité du modèle Shapiro. La question est toujours devant les tribunaux.

Au début de 1994, en plein milieu de nos délibérations, la Cour d'appel de l'Ontario a statué à l'unanimité contre une coalition d'écoles juives et chrétiennes qui demandait un financement provincial. Selon ce jugement, puisque le financement public du système scolaire catholique de l'Ontario (au même titre que celui des écoles protestantes du Québec) avait été institué à l'époque de la création du Canada moderne dans le cadre de l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* (1867), le refus de subventionner d'autres écoles confessionnelles n'était pas discriminatoire. Comme il ne s'agissait pas d'un cas de manquement à la *Charte canadienne des droits et libertés,* poursuivait-il, le financement de ces autres écoles relevait d'une décision du pouvoir politique.

Après bien des discussions et des débats, la Commission a décidé de mettre la question en veilleuse. Nous sommes conscients qu'à maints endroits, notre rapport plaide avec force, explicitement ou implicitement, en faveur d'institutions scolaires qui respectent la diversité des élèves dans la société pluraliste ontarienne. Nous faisons également valoir que les traditions ethniques et le patrimoine doivent être explicitement intégrés au programme d'enseignement. Nous préconisons des écoles inclusives.

Nous savons aussi pertinemment – et nous le mentionnons à plusieurs reprises dans le rapport – que le programme d'études comprend à la fois le dit et le non-dit, ce qui est prouvé et ce qui ne l'est, de même que la matière traitée dans les programmes scolaires et celle qui ne l'est pas. D'aucuns soutiennent que l'absence de toute référence aux questions religieuses dans le programme d'études des écoles publiques risque de déprécier les croyances de l'élève et de véhiculer l'idée que la religion est un domaine étranger à la joie d'apprendre et à l'apprentissage.

Néanmoins, quelles que soient nos opinions personnelles et malgré les exposés de particuliers et de représentants des groupes minoritaires dans le cadre de nos audiences publiques, nous ne nous sentons pas aptes à recommander des changements, qui à notre avis, ne relèvent pas de notre mandat. Pour respecter ce dernier, nos analyses et nos recommandations sont fondées sur les droits et les privilèges collectifs des minorités qui sont enchâssés dans la constitution : le droit des catholiques (et des Franco-

Les membres de plusieurs communautés minoritaires linguistiques, ethnoculturelles et raciales ont exprimé devant la Commission leurs préoccupations quant aux occasions perdues : un trop grand nombre de leurs enfants échouent, se trouvent dans des classes de l'enfance en difficulté ou suivent des cours qui ne débouchent pas sur l'université, ou encore deviennent des décrocheurs.

Ontariens) à la gestion et au financement publics de leur système d'éducation. Le reste relève d'un grand débat de société.

Si la décision portant sur l'affaire *Elgin* interdit l'endoctrinement religieux, elle permet en revanche de dispenser un enseignement au sujet de la religion. Nous croyons qu'une plus grande intégration de la religion, dans une approche multiconfessionnelle, a du sens pour toutes les écoles, y compris celles de confession catholique : un programme où l'on enseigne un éventail de religions et de confessions, leurs doctrines de base et leur façon de s'organiser est tout à fait pertinent.

Le Ministère a récemment publié un guide de planification du programme d'études afin d'aider les conseils scolaires à élaborer des cours au sujet de la religion à l'élémentaire.[6] Les écoles qui le souhaitent pourraient inclure l'étude des religions dans la partie du programme d'études pouvant être déterminée par chaque école (10 p. 100), conformément à notre proposition pour le programme d'études, de la 1re à la 9e année.

Même s'il n'est pas obligatoire, le cours d'étude au sujet de la religion peut être offert au secondaire dans le cadre du cours sur les religions du monde déjà offert. Nous constatons toutefois que le récent guide de planification du programme d'études à l'intention des écoles élémentaires publiques a une orientation multiconfessionnelle plus poussée qui pourrait servir de modèle pour la révision du cours sur les religions du monde.

Nous reconnaissons que dans tout cours sur les religions, il faut expliquer et décrire les diverses traditions religieuses avec sensibilité, respect et générosité. Nous savons que c'est là tout un défi; après tout, dans d'autres régions du monde, les gens s'entre-tuent pour leurs croyances religieuses. Néanmoins, nous pensons qu'il est important d'enseigner les cours de religion en profondeur plutôt que superficiellement dans le seul espoir d'éviter des accrochages à l'école ou dans la communauté.

Enfin, nous prenons au sérieux les inquiétudes des membres des minorités religieuses et d'autres groupes minoritaires qui se sentent mal représentés ou que le contenu du programme d'études préoccupe; ces préoccupations tiennent peut-être à la différence entre les valeurs des nouveaux venus et celles des membres de leur société d'adoption – par exemple en ce qui a trait au rôle et à la condition des femmes dans la société canadienne.

La Commission pense que si l'on prend le temps d'expliquer les différents points de vue, ceci devrait favoriser une compréhension mutuelle des traditions culturelles et religieuses. Parmi les stratégies favorisant la compréhension et l'acceptation, citons la formation initiale des enseignantes et enseignants et la formation en cours d'emploi – pour s'assurer qu'ils sont mieux informés des différences entre les religions – le renforcement du partenariat communautaire de même qu'un leadership plus perspicace à tous les niveaux.

Minorités linguistiques, ethnoculturelles et raciales

Les membres de plusieurs communautés minoritaires linguistiques, ethnoculturelles et raciales ont exprimé devant la Commission leurs préoccupations quant aux occasions perdues : un trop grand nombre de leurs enfants échouent, se trouvent dans des classes de l'enfance en difficulté ou suivent des cours qui ne débouchent pas sur l'université, ou encore deviennent des décrocheurs.

Les écoles peuvent et doivent servir tous les élèves. Comme nous l'avons déjà dit, même si une partie de nos recommandations profitera directement à tous les élèves, certains groupes ont des besoins particuliers qui méritent une attention spéciale. Nous proposons d'améliorer le soutien à l'apprentissage de la langue pour les membres des minorités linguistiques ou ethnoculturelles.

Nous prétendons que pour répondre aux besoins des élèves des minorités ethnoculturelles et raciales, il faut apporter des changements significatifs au programme

d'études, à la formation initiale des enseignantes et enseignants de même qu'au perfectionnement professionnel continu; il faut aussi des tests justes et un renforcement des partenariats communautaires. Nous craignons toutefois que même ces moyens soient insuffisants, et nous suggérons des interventions qui répondront mieux aux besoins exprimés.

Comme il est important de surveiller la réussite scolaire de différents groupes sociaux, nous avons déjà recommandé qu'il en soit ainsi. Comme nous savons que les enfants de foyer monoparental, de parents pauvres ou appartenant à des groupes minoritaires réussissent moins bien que d'autres, les instances du système scolaire ont la responsabilité de définir les obstacles au succès et, quand elles le peuvent, de prendre des mesures pour les abolir.[7] Cela signifie qu'il faut entreprendre des études et des vérifications, en partenariats communautaires, pour déterminer les problèmes existants. Autrement dit, les écoles et les conseils scolaires (et le Ministère) doivent concevoir des plans d'action et les mettre en oeuvre, toujours en collaboration avec les parents et les communautés visées.

Finalement, on bouclera la boucle en surveillant les progrès des élèves, puis en prenant les autres mesures rectificatrices qui s'imposent.

Dans son rapport sur les relations interraciales, Stephen Lewis exprime que les témoignages sur l'éducation l'ont touché. Comme il le fait remarquer :

> Ce qui ressort de tout cela, c'est que, lorsqu'on lit ces recommandations, on a l'impression que rien n'a changé dans le système scolaire, au cours des dix dernières années, pour les enfants des minorités visibles. [. . .] Le manque de progrès réels est scandaleux. Et je crois qu'il témoigne du dilemme le plus difficile qui se pose de nos jours au système d'éducation en matière de relations interraciales : comment faire pénétrer dans les classes ce qu'il y a de mieux dans les politiques et les programmes? Cela soulève de graves questions sur le plan de la communication et de la responsabilité.[8]

Le rapport Lewis recommande au Ministère de surveiller la mise en application de l'équité en matière d'emploi, tant à l'école que dans ses propres rangs, et aux facultés d'éducation de réviser leurs critères d'admission pour attirer et recruter plus de membres qualifiés des groupes minoritaires. Dans nos explications sur le professionnalisme et le perfectionnement des enseignantes et enseignants au chapitre 12, nous parlons de la nécessité pour les facultés susmentionnées et d'autres partenaires d'assurer l'existence d'un bassin d'éducatrices et d'éducateurs qualifiés d'origine diverse.

Il y a moins de deux ans, le ministère de l'Éducation et de la Formation nouvellement restructuré a créé une «équipe» chargée des questions d'antiracisme, d'équité et d'accès. Les représentants de nombreux groupes nous ont dit en attendre beaucoup. L'équipe, sous la direction d'une sous-ministre adjointe, a la responsabilité de donner suite aux recommandations du rapport de Stephen Lewis et de mettre en œuvre les clauses sur l'antiracisme et l'équité ethnoculturelle de la Loi 21.*

Au chapitre 17, nous revenons à la question des mesures à prendre pour représenter les intérêts de groupes particuliers au Ministère.

Recommandation 136

** Nous recommandons fortement au ministère de l'Éducation et de la Formation de maintenir en poste une ou un sous-ministre adjoint chargé, outre ses autres fonctions, de défendre les intérêts des minorités francophones, anglophones, ethnoculturelles et raciales.*

D'autres initiatives gouvernementales, comme la récente promulgation de la *Loi sur l'équité en matière d'emploi* (projet de loi 79), devraient aussi avoir une incidence sur

* La Loi 21 modifiant la *Loi sur l'éducation*, exige que les conseils scolaires élaborent des plans en matière d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle, sous réserve de l'approbation ministérielle.

opinion

Le refrain des élèves de Toronto, si différent qu'il soit d'une école à l'autre ou d'un quartier à l'autre, restait partout essentiellement le refrain de tous les élèves. Où sont les cours en histoire des Noirs? Où est le personnel enseignant en provenance des minorités visibles? Pourquoi y a-t-il si peu de modèles à imiter? Pourquoi les conseillères et conseillers en orientation en savent-ils si peu sur les cultures différentes? Pourquoi deux poids et deux mesures quand il s'agit de discipline? Pourquoi regrouper les élèves des minorités d'une façon qui ne correspond pas à leurs aptitudes? Pourquoi nous décourager si nous voulons aller à l'université? Où trouver des emplois? À quoi bon avoir de l'instruction s'il n'y a pas de travail? Combien faudra-t-il de temps avant que le programme d'études change pour que l'on ait l'impression qu'il s'adresse à nous?

Rapport de Stephen Lewis sur les relations interraciales en Ontario

l'éducation des enfants appartenant à des groupes minoritaires. On prévoit, avec l'entrée en vigueur de ces lois, que les conseils scolaires embaucheront à tous les niveaux une main-d'oeuvre plus représentative des divers groupes sociaux. Par conséquent, davantage d'enfants pourront trouver, dans le milieu scolaire, des adultes de même origine qu'eux qu'ils pourront émuler. En outre, ces adultes auront une compréhension intime de leurs origines culturelles.

Il est important que toutes ces personnes provenant de la communauté locale soient en mesure de mettre en oeuvre le programme d'antiracisme dans le domaine de l'éducation.

Recommandation 137

** Nous recommandons que les conseillères et conseillers scolaires, les éducatrices et les éducateurs et le personnel de soutien bénéficient d'un programme de perfectionnement professionnel sur l'antiracisme.*

Nous croyons aussi qu'il est impératif d'inclure explicitement la mise en œuvre des politiques antiracistes comme critère important de l'évaluation du rendement des agentes et agents de supervision, des directrices et directeurs, de même que des enseignantes et enseignants. Cette mesure ferait en sorte que les professionnels de tous les niveaux participent à la mise en oeuvre des projets antiracistes et que tous les élèves de la province reçoivent l'éducation qu'ils méritent.

Recommandation 138

** Nous recommandons à cet égard que l'évaluation du rendement des agentes et agents de supervision, des directrices et directeurs, de même que des enseignantes et enseignants, inclue des résultats mesurables liés directement aux politiques et aux plans antiracistes du Ministère et des conseils scolaires.*

À notre avis, pour que la politique se transforme en réalité dans la salle de classe, il faut, entre autres, faire participer la communauté au processus de mise en œuvre et de surveillance : les écoles et les conseils scolaires doivent consulter la communauté pour définir avec elle les résultats mesurables des politiques et des plans antiracistes.

Dans le cadre du processus de surveillance, les écoles et les conseils scolaires doivent en retour savoir si ces résultats ont été atteints, puis publier un rapport que les parents et les

autres membres de la communauté doivent pouvoir se procurer aisément.

Au chapitre 17, nous traitons des plans d'amélioration que les écoles devraient être tenues d'élaborer. Au chapitre 19, nous décrivons le genre de rapport public annuel que le Ministère doit exiger des conseils scolaires. Ces mesures de redevabilité devraient comprendre un rapport complet portant non seulement sur la mise en œuvre des politiques et plans antiracistes, mais également sur le mode de participation des parents et des membres de la communauté.

Recommandation 139

** Nous recommandons, aux fins des dispositions sur l'antiracisme et l'équité ethnoculturelle de la Loi 21, que le ministère de l'Éducation et de la Formation exige des écoles et des conseils scolaires qu'ils sollicitent la collaboration des parents et des membres de la communauté à la mise en oeuvre des plans et à leur surveillance. Ce processus doit être lié aux mécanismes généraux de redevabilité des écoles et des conseils scolaires.*

Dans des chapitres précédents, nous mentionnons que les enseignantes et enseignants doivent disposer de programmes d'études et d'outils d'évaluation, y compris de textes, de tests, de matériel audiovisuel et de logiciels, qui soient dénués de tout préjugé non seulement racial et ethnique mais aussi de tout préjugé lié à la classe sociale, au sexe, à l'orientation sexuelle et à la religion.

Recommandation 140

** Nous recommandons en outre au Ministère et aux conseils scolaires d'examiner et de contrôler systématiquement le matériel didactique (textes, livres et revues, vidéos, logiciels, et ainsi de suite), les méthodes et programmes pédagogiques (programme d'études) ainsi que les outils d'évaluation pour s'assurer qu'ils soient dénués de tout racisme et qu'ils respectent l'esprit et la lettre des politiques antiracistes.*

Dans le cadre de nos consultations publiques, on a également attiré notre attention sur les problèmes de communautés données – notamment celles de race noire, de langue espagnole et de langue portugaise. Évidemment, les recommandations précédentes s'appliquent à tous les groupes et devraient entraîner une nette amélioration de l'expérience d'apprentissage des élèves; mais nous tenons à

«Le *Black Educators' Working Group* (BEWG) est extrêmement frustré par les résultats des démarches qu'il entreprend pour faire reconnaître les besoins des élèves noirs à l'échelle de la province. Trop souvent, les problèmes qui les touchent ne sont pas réglés ou sont laissés au bon vouloir des enseignantes et enseignants, de l'école ou du conseil scolaire local.» [trad.]

Black Educators' Working Group

paroles

examiner les besoins particuliers de ces trois groupes et à faire des recommandations précises dans le but de veiller à ce que les enfants de tous les groupes minoritaires réussissent aussi bien que les autres.

Les élèves, les enseignantes et enseignants, les parents et les chefs de file de la communauté noire sont venus exprimer devant la Commission de graves préoccupations au sujet du manque de progrès chez leurs jeunes. Ils ont exprimé leurs frustrations devant l'absence d'améliorations depuis le temps qu'ils expriment leurs inquiétudes aux conseils scolaires et au Ministère. L'avenir des jeunes noires et noirs les inquiète également car sans diplôme d'études secondaires (sans parler de diplôme collégial ou universitaire), leurs perspectives d'emploi ne sont guère brillantes. En outre, ils risquent d'être marginalisés sur le plan social et de ressentir un sentiment d'échec personnel. Tous ont soutenu fermement que les élèves noirs sont laissés pour compte dans le système scolaire et que leur communauté traverse une crise de l'éducation.

Si le ministère de l'Éducation et de la Formation ne possède pas de données à l'échelle provinciale sur les profils de progrès des élèves par sous-population, les conseils scolaires recueillent en revanche des données variées et sûres. Les analyses provinciales, comme celles du centre de recherche sur les politiques relatives à l'enfant, à la jeunesse et à la famille du ministère des Affaires civiques (1989),[9] s'inspirent de rapports des différents conseils scolaires.

Les données les plus complètes sont probablement celles du Conseil scolaire de Toronto. Elles indiquent qu'en 1991–1992, 9 p. 100 des élèves du secondaire étaient noirs; cette année-là, ils ne représentaient que 7 p. 100 des élèves

Tous pour un, un pour tous

Le programme de mentors visant à aider les jeunes noirs est un exemple de partenariat communautaire. Il consiste à jumeler chaque jeune à un adulte noir qui connaît une réussite professionnelle et qui peut lui offrir soutien, motivation et conseils en matière de carrière. Mis sur pied en février 1992, le programme favorise l'acquisition des savoirs de base et la sensibilisation culturelle en offrant gratuitement aux jeunes des livres dans lesquels les Noirs sont valorisés et en organisant une journée annuelle de la jeunesse axée sur la carrière. Plus de 200 mentors ne suffisent pas à répondre à la demande, une preuve de la popularité et de l'efficacité du programme. [trad.]

du niveau avancé et respectivement 16 et 18 p. 100 de celles et ceux des niveaux général et fondamental. Entre 1987 et 1991, le pourcentage d'élèves noirs du niveau avancé a connu une légère hausse.

Les données statistiques révèlent que 36 p. 100 des élèves noirs du secondaire étaient menacés d'échec à cause de leurs notes en anglais et en mathématiques; ce scénario se répétait si l'on se limitait aux élèves du niveau avancé et si la ventilation des élèves noirs se faisait selon le lieu de naissance : Canada, Antilles et Afrique. Par ailleurs, d'après les données de Toronto, même les élèves noirs dont les parents ont une formation universitaire ou exercent une profession libérale tout comme celles et ceux qui vivent avec leurs deux parents continuent à avoir des résultats décevants. D'un autre côté, par rapport aux données de 1987, on note une amélioration importante sur le plan statistique, surtout chez les élèves noirs qui sont nés au Canada et en Afrique, même si leur retard est significatif par rapport aux autres élèves.[10]

Dans une analyse distincte, le Conseil scolaire de Toronto a suivi l'évolution des élèves qui étaient en 9e année en 1987. Il a ensuite analysé leurs progrès d'après les résultats obtenus à la fin de 1992 et découvert que 42 p. 100 des élèves noirs avaient quitté le système sans avoir obtenu leur diplôme. Même les élèves dont les parents avaient une occupation semi-professionnelle risquaient davantage de décrocher.[11]

Les parents s'inquiètent de la forte proportion d'élèves noirs suivant des cours de niveau général ou fondamental (par opposition aux cours de niveau avancé), un état de fait qui ne limite pas seulement leurs chances d'admission à des programmes d'éducation postsecondaire, mais qui augmente également les risques de décrochage. Les données du Conseil scolaire de Toronto le confirment car le taux d'élèves qui ne terminent pas leurs études ou décrochent est de 21 p. 100 au niveau avancé, 48 p. 100 au niveau général et 64 p. 100 au niveau fondamental.

Le Conseil scolaire de la ville de York a également recueilli des données complètes sur les résultats des élèves de diverses sous-populations.[12] Ces statistiques révèlent entre autres que les élèves noirs sont moins susceptibles que leurs pairs de suivre un cours avancé d'anglais et encore moins un cours de mathématiques. Seulement 44 p. 100 d'entre eux suivaient le cours avancé de mathématiques par rapport à un pourcentage beaucoup plus élevé d'autres élèves.

L'analyse tenant compte du lieu de naissance des groupes raciaux (groupes assez importants en nombre à des fins d'analyse) relève que les élèves noirs d'origine antillaise nés au Canada sont surreprésentés dans les cours de mathématiques de niveaux général et fondamental, mais sont équitablement représentés au sein des divers niveaux du cours d'anglais. Ceux qui sont nés à l'étranger et qui sont d'origine antillaise sont surreprésentés au sein des programmes d'anglais et de mathématiques de niveaux général et fondamental. Par ailleurs, ceux qui sont nés à l'étranger et qui sont d'origine africaine sont plus équitablement représentés à chaque niveau.

Le Conseil scolaire de la ville de North York a recueilli des données selon le pays d'origine et compte faire la même chose au chapitre des origines raciales. La banque de données servant à définir les besoins des élèves des diverses communautés s'enrichit donc.

Même si nous savons que bon nombre d'élèves noirs réussissent vraiment très bien – nous avons d'ailleurs travaillé avec certains d'entre eux et écouté leurs propos – il n'y a guère de doute quant à la tendance générale.

D'après les exposés solidement étayés, sinon passionnés, des représentantes et représentants de la communauté noire et selon les données disponibles, nous convenons que les jeunes noirs sont en pleine crise, en ce qui concerne leur éducation et leurs résultats scolaires.[13] Nous avons le sentiment que le problème ne se limite pas au Grand Toronto et que nous pourrions très bien extrapoler ces données à d'autres communautés ontariennes, et tout particulièrement, sans doute, aux zones urbaines de Hamilton et d'Ottawa.

> Les parents [noirs] voient le problème du «décrochage» comme une question primordiale pour la communauté noire afro-canadienne. Ils craignent que leurs enfants ne soient pas à la hauteur et s'inquiètent surtout des jeunes qui ne voient plus l'instruction comme un moyen de réaliser leurs rêves et leurs ambitions.[14] [trad.]
>
> George Dei

D'autres ont des convictions semblables. Nous avons déjà mentionné le rapport de Stephen Lewis sur les relations interraciales. Dans *Vers un nouveau départ,* le rapport et plan d'action du groupe de travail quadripartite sur les questions soulevées par la communauté canadienne d'origine africaine, les auteurs concluent qu'il «faut examiner de près tous les aspects du système de l'Ontario, si on veut qu'il réponde mieux aux besoins de ceux qui ne font pas partie de la majorité. Il faudra étudier minutieusement la formation et le recrutement des professeurs, les programmes, l'équité en matière d'emploi et la lutte contre le racisme. Toutes les méthodes d'étude du problème devront être intégrées.»[15]

Dans presque toutes leurs présentations à la Commission, les représentantes et représentants de la communauté noire ont fait des recommandations à l'intention des écoles et des conseils scolaires, mais certains ont aussi demandé d'établir des écoles ciblées noires ou, plus récemment, des écoles à orientation africaine *[African-Centred Schools (ACS)]* de même que des écoles universelles. [Nous utilisons le terme d'écoles ciblées noires – qui se dit en anglais «Black Focused Schools» – pour désigner les trois genres d'écoles.][16]

Depuis 1992, quand leur création a été recommandée publiquement dans le rapport *Vers un nouveau départ,* les écoles ciblées noires font l'objet de nombreux débats, tant dans la communauté noire que dans les autres. Nos présentations et audiences publiques ont relancé le débat.

Lennox Farrell, s'adressant à nous au nom du comité de défense de l'action noire (*Black Action Defence Committee*), décrit les écoles ciblées noires comme des établissements qui ne sont pas nécessairement réservés aux Noirs puisque tous les élèves peuvent s'y inscrire. Les membres du personnel ne doivent pas être obligatoirement noirs, mais ils doivent posséder une expérience en enseignement aux élèves noirs ou s'intéresser à eux et avoir à coeur leur succès. Il ajoute que les écoles ciblées noires sont définies par les membres du personnel qui sont investis de l'autorité nécessaire pour donner aux élèves noirs les moyens de se prendre en mains.

> **«Nous croyons que les enfants d'origine africaine peuvent apprendre toutes les disciplines scolaires et parvenir à l'excellence, pour peu que l'on change d'attitude à leur égard et qu'on leur offre un appui et des programmes d'enseignement pertinents.» [trad.]**
>
> Black Educators' Working Group

paroles

[Ils ne vont pas] enseigner l'histoire du point de vue des Noirs mais une histoire objective. . . c'est-à-dire, faire ce que l'école devrait déjà faire : enseigner avec objectivité sans préjugé eurocentrique ou afrocentrique[17].

À l'appui des écoles ciblées noires, on avance qu'il faut établir les conditions du succès scolaire. Les parents, les enseignantes et les enseignants soutiennent que malgré les efforts déployés pour changer le système, les résultats obtenus sont insuffisants et une intervention plus radicale sinon plus diligente s'impose maintenant.

Par ailleurs, nous sommes conscients d'être au coeur d'un débat qui soulève des questions fondamentales quant aux valeurs de notre société. Le concept des écoles ciblées noires donne à certains l'impression d'un retour à la ségrégation et à une époque où, même en Ontario[18], aussi incroyable que cela puisse paraître, on refusait les élèves noirs dans les écoles «ordinaires».

D'aucuns s'inquiètent de l'aspect fractionnel de cette proposition et sont d'avis qu'une politique fondée sur la race, peu importe son intention, risque de devenir raciste. Ils croient également que d'un point de vue pratique, quitter les écoles mixtes serait une erreur parce que les Noirs du Canada sont appelés à vivre dans une société mixte. Ne séparez pas les élèves de race noire, disent-ils, réglez les problèmes des écoles.

Les adversaires des écoles ciblées noires accusent également leurs partisans de vouloir un système scolaire séparé. C'est une question épineuse pour les membres de la Commission qui ont tous passé leur vie à travailler en faveur d'une société canadienne multiraciale.

Il ne doit pas subsister le moindre doute que la Commission partage ces graves préoccupations, voire même le désespoir de la communauté noire quant au sous-rendement des élèves de race noire en tant que groupe. Nous ne saurions trop insister sur notre conviction que le système scolaire doit mieux s'adapter aux besoins des enfants et des jeunes de «race» noire, hommes et femmes. Les écoles doivent devenir plus universelles, le personnel enseignant doit mieux représenter l'ensemble de notre société et les cours doivent refléter les points de vue et la contribution des groupes minoritaires.

Même cela n'est pas suffisant. Il est des plus urgents de mobiliser les meilleures ressources de l'Ontario pour élaborer des stratégies novatrices d'amélioration du rendement scolaire des élèves noirs.[19]

L'idée d'une «école modèle» renferme pour nous de nombreuses promesses. Par «école modèle», on entend, dans le présent contexte, une école au sein de laquelle on expérimente certains programmes pour améliorer les résultats des élèves. On espère que les leçons tirées de toute expérience positive seront appliquées dans d'autres écoles : programme d'études stimulant et pertinent, méthodes d'enseignement novatrices et motivantes et établissement de liens plus étroits entre les parents, la communauté et l'école.

Recommandation 141

** Nous recommandons que dans les compétences où les élèves noirs, filles et garçons, sont nombreux, les conseils et les autorités scolaires, les facultés d'éducation et les représentants de la communauté noire collaborent pour établir des écoles modèles et des programmes novateurs s'inspirant des approches pédagogiques exemplaires de façon à assurer le succès scolaire des élèves noirs.*

Enfin, comme nous l'avons mentionné plus tôt, les membres des communautés portugaises, hispaniques et latino-américaines en particulier ont exprimé des préoccupations quant aux résultats scolaires de leurs enfants. Nous avons déjà dit que le niveau de réussite scolaire des élèves des diverses communautés était la mesure la plus importante de l'équité en matière d'éducation.

Lorsque les données révèlent un problème de sous-rendement généralisé chez les enfants d'un groupe particulier, il incombe aux conseils scolaires et aux écoles d'y porter attention et de prendre des mesures pour améliorer la situation.

L'analyse des données sur les élèves de langue espagnole et de langue portugaise exige la prudence. Dans le cas des premiers, les rapports actuels ne font pas bien ou pas du tout la distinction entre les élèves d'Amérique centrale et d'Amérique du Sud; il en est de même des élèves portugais du continent et de ceux des Açores.

Nous savons toutefois que par suite de la modification des règles d'admission des immigrants et des réfugiés, les hispanophones admis récemment au pays proviennent surtout d'Amérique centrale; nous croyons également que la plupart des immigrants portugais de l'Ontario viennent des Açores.

Il est clair qu'il faut interpréter les données sur les élèves de langue espagnole ou portugaise en tenant compte des variations d'origine constantes de l'immigration, y compris de l'évolution des niveaux socio-économiques des immigrants et des réfugiés.

Nous allons maintenant revenir aux données sur les résultats scolaires des élèves en Ontario. Les rapports du Conseil scolaire de Toronto sont les seuls qui abordent clairement la situation des élèves portugais et hispaniques/latino-américains.[20] Nous savons qu'en 1991, 74 p. 100 de tous les élèves de 9e année suivaient des cours de niveau avancé. Par contre, ce chiffre pour les élèves portugais n'était que de 53 p. 100 et pour les élèves hispanophones de 61 p. 100.

Comme les élèves autochtones, les Portugais viennent au deuxième rang quant au nombre de leurs élèves suivant des cours de niveau fondamental. Les données du Conseil scolaire de Toronto repèrent aussi les élèves qui risquent

« **Malheureusement, on a trahi cette confiance. Nos jeunes se sentent marginalisés par ce même système scolaire auquel nous avons confié notre avenir. Le système scolaire nous juge avant même de nous donner la chance à nous, les jeunes, de développer notre véritable potentiel. Certains éducateurs négligent d'encourager nos jeunes à rester à l'école. . . On a stéréotypé les attentes des jeunes Portugais que l'on qualifie de peu élevées et on les oriente vers des classes de niveau inférieur.» [trad].**

Paula Pires, Portuguese-Canadian National Congress

paroles

d'échouer, en fonction des mauvaises notes et du rythme lent d'accumulation des crédits scolaires : les hispanophones, avec 38 p. 100, et les portugais, avec 33 p. 100, sont parmi les élèves avec le plus grand risque d'échec.

En se fondant sur la langue parlée à la maison, on a remarqué un taux de décrochage élevé chez les élèves de langue portugaise; en 1992, d'après l'étude déjà décrite, 48 p. 100 des élèves de langue portugaise qui étaient en 9e année en 1987 avaient obtenu leur diplôme, tandis que 11 p. 100 étaient encore dans des écoles de Toronto. Autrement dit, 41 p. 100 d'entre eux ont quitté l'école sans diplôme (par rapport à un tiers de la population totale), ce qui représente un des plus hauts pourcentages parmi les groupes étudiés.

En ajoutant à cela la situation socio-économique de la famille, le scénario ne varie pas : comparativement au groupe des enfants dont les parents ont une occupation semi-professionnelle, les élèves portugais risquent encore plus de décrocher. Si l'on compare les élèves portugais nés au Canada à ceux qui sont nés à l'extérieur, les résultats des premiers sont légèrement supérieurs, mais, dans les résultats examinés, même eux se classent sous la moyenne générale.

Inquiets des données sur les résultats des élèves, nous avons assisté à une réunion de la communauté portugaise, en plus évidemment d'accueillir ses représentantes et représentants à nos audiences publiques. Les intervenantes et intervenants nous ont exprimé leurs frustrations à propos de ce qui suit : pourcentage important d'élèves orientés vers des cours ne débouchant pas sur l'université, grand nombre de décrocheurs, perception de la langue portugaise comme une langue d'origine plutôt qu'une langue internationale utile, et faiblesse des attentes des enseignantes et enseignants à l'endroit de leurs enfants et de leurs jeunes adultes.

Les Portugais réclament une augmentation du nombre d'enseignantes et enseignants de langue portugaise, un programme d'études qui reflète mieux leur présence dans les salles de classe et dans le monde, des services de soutien aux élèves qui ont besoin d'aide de même qu'une action concrète pour prendre contact avec les parents.

D'aucuns ont soutenu dans leur exposé que certains élèves ont besoin de soutien pour perfectionner leur anglais ou leur français (et leur portugais), mais que leur retrait d'une classe ordinaire pour les placer dans des classes spéciales n'était pas nécessairement la meilleure solution. D'autres personnes ont demandé que l'on pousse plus loin l'analyse de la situation pour fournir à la communauté l'information qui l'aidera à suivre les progrès et à interagir avec les conseils scolaires et le Ministère.[21]

Dans notre conclusion, nous proposons des moyens pour régler ces problèmes et ceux de tous les autres groupes touchés.

Conclusion

De notre examen se dégage clairement l'importance pour les conseils scolaires de recueillir des données sur les groupes dont les enfants ne progressent pas au même rythme que les autres. Une telle situation est tout à fait inacceptable; c'est pourquoi l'information recueillie doit déboucher sur l'action.

Les enseignantes et enseignants peuvent avoir recours à diverses stratégies pour aider les élèves à s'améliorer; de même, la communauté scolaire peut venir en aide aux éducatrices et aux éducateurs et ces derniers peuvent appuyer les parents qui désirent aider et encourager leurs enfants à apprendre.

Ailleurs dans le présent rapport, nous avons décrit certaines stratégies comme l'utilisation transitoire de la langue maternelle de l'élève ou l'enseignement individuel par les pairs. Il existe sûrement d'autres stratégies d'aide déjà utilisées avec succès par les éducatrices et éducateurs et les directrices et directeurs.

On peut, également solliciter la coopération de l'école entière, par exemple comme c'est le cas du projet

« **Les élèves hispanophones font face à un système scolaire qui trop souvent ne comprend pas leurs valeurs et leurs besoins. Les attitudes racistes et la discrimination entravent leur capacité d'apprendre et leur croissance. . . le système d'éducation doit surmonter les obstacles systémiques à l'équité dans nos écoles.» [trad.]**

Organization of Spanish Speaking Educators of Ontario, Spanish-Speaking Parents' Liaison Committee et Education Committee of the Hispanic Council

paroles

d'apprentissage accéléré *(Accelerated Schools Project)* mis au point par Henry M. Levin, professeur d'éducation et de sciences économiques à l'Université Stanford. Le programme y a été établi en 1986 à la suite d'une étude quinquennale poussée sur la situation des élèves vulnérables aux États-Unis. Selon les conclusions de l'étude, ces élèves accusent un retard pédagogique dès le premier jour de leur entrée à l'école et plus ils restent à l'école, plus ils prennent du retard. L'apprentissage accéléré repose donc sur l'hypothèse que les élèves vulnérables doivent apprendre à un rythme plus rapide – et non à un rythme plus lent qui accroît sans cesse leur retard. On prône donc une stratégie d'enrichissement plutôt que de rattrapage.[22] M. Levin prétend que les écoles ont toujours eu trop peu d'attentes à l'égard des élèves vulnérables.

L'apprentissage accéléré repose sur trois grands principes : un but commun, l'habilitation alliée à la responsabilisation et la valorisation des contributions. L'établissement d'un but commun présuppose une collaboration active des membres de toute la communauté scolaire, y compris des parents, en vue de la définition et de la réalisation d'un ensemble d'objectifs communs. L'habilitation alliée à la responsabilisation correspond à la capacité des participants de la communauté scolaire de prendre d'importantes décisions pédagogiques, puis d'assumer la responsabilité de leur mise en oeuvre et des résultats qui en découlent. Enfin, on valorise les contributions que tous les membres de la communauté scolaire peuvent apporter à l'école plutôt que de mettre l'accent sur les faiblesses de certains participants ou participantes, faiblesses que d'autres doivent aider à surmonter.

Ces communautés scolaires collaborent pour créer des expériences d'apprentissage solides où les enfants participent activement à des activités faisant intervenir des modes de réflexion supérieurs et des facultés de raisonnement complexes, dans le cadre d'un programme d'études pertinent. En travaillant de concert et en faisant appel à toutes les ressources humaines ou autres dont elles disposent – par exemple la participation active des parents et le recours à l'informatique –, ces communautés combinent le contenu du programme d'études, les stratégies pédagogiques et les formes de soutien.

M. Levin ne croit pas que la formule exige des fonds supplémentaires importants ou de nouveaux programmes d'apprentissage. Il conclut plutôt ce qui suit :

> La capacité de redynamiser une école et de la pousser à se concentrer de façon positive sur la réalisation d'un ensemble d'objectifs communs, en mettant à profit les talents du personnel, des parents et des élèves, est nettement plus importante que n'importe quel programme d'études ou méthode d'enseignement. [trad.]

Nous croyons fermement que la mise en oeuvre des recommandations de notre rapport incitera chaque école à opter pour l'apprentissage accéléré. Avec le temps, il pourrait bien y avoir de moins en moins de groupes d'enfants vulnérables ou susceptibles d'obtenir des résultats très inférieurs à la moyenne. De tels groupes existent néanmoins à l'heure actuelle et il y en aura peut-être d'autres en raison des changements démographiques futurs.

Nous croyons que les conseils scolaires sont responsables de trouver des méthodes efficaces pour aider les enfants vulnérables à apprendre et pour assurer le perfectionnement professionnel des enseignantes et des enseignants de même que des directrices et des directeurs afin qu'ils acquièrent les compétences et l'information nécessaires pour utiliser ces méthodes. Une fois que ce sera fait, ils seront en mesure de les faire appliquer par les enseignantes et enseignants et les directrices et directeurs et d'aider ainsi tous les enfants à atteindre l'excellence.

Recommandation 142

** Nous recommandons aux conseils scolaires, lorsque les élèves d'un groupe particulier accusent, collectivement, des signes de sous-performance généralisée, de s'assurer que les enseignantes et enseignants et que les directrices et*

directeurs disposent des stratégies pédagogiques nécessaires et des ressources humaines et financières voulues pour aider ces jeunes à s'améliorer.

Les recommandations énoncées dans le présent chapitre ont pour but d'abolir les obstacles qui empêchent certains élèves de réussir et de créer des conditions qui auront un impact positif sur leur cheminement. Nous le répétons : il faut avoir des attentes élevées vis-à-vis de tous les élèves et mobiliser les forces de toutes nos communautés pour créer un milieu d'apprentissage favorable à l'atteinte de résultats supérieurs.

opinion

Si nous croyons vraiment à l'égalité des chances et au fait de permettre aux enfants de réaliser pleinement leur potentiel, nous devons nous poser de sérieuses questions sur un système scolaire où les élèves sont placés dans des courants restreints d'où ils ont peu de chance de s'échapper.

Streaming in our Schools
Trousse d'information préparée par la *Portuguese Parent Association* de concert avec le Conseil scolaire de Toronto, page 3.

Notes – Chapitre 16

1 1991, données de recensement citées dans «*Environmental Scan*», *Association of Colleges of Applied Arts and Technology*, Toronto, 1994.

2 À partir d'un scénario de croissance démographique moyenne, un autre rapport de Statistique Canada projetait que la population des minorités visibles passerait à 2 235 400 personnes d'ici l'an 2001, et à 3 773 100 d'ici l'an 2016. Voir Statistique Canada, *Population Projections of Visible Minority Groups, Canada, Provinces and Regions, 1991-2016*, no 4.17, 1993, tableau annexe. Préparé par Warren E. Kalbach *et al.*

3 Partie 3 du sondage *1991 Every Secondary Student Survey* : même en décomposant les données par race et occupation parentale ou par degré d'instruction ou présence des parents, les résultats indiquent une sous-performance des élèves noirs par rapport aux élèves blancs et asiatiques (Services de recherche du Conseil scolaire de Toronto, rapport 205 [1993], p. 30). Par contre, d'après une «version finale non officielle» du rapport «*Teenage School Dropout and Young Adult Unemployment Report*», fondé sur les conclusions du *Ontario Health Supplement*, le statut de minorité immigrante ou culturelle ne distingue pas les décrocheurs des non-décrocheurs, p. 24. Toutefois, comme le constatent Patricia Daenzer et George Dei, «nombre de ces études ont des limites sur le plan méthodologique puisque les catégories d'échantillons sont les «minorités visibles» ou les «minorités raciales». Ce mélange d'expériences des élèves de toutes cultures et ethnies compromet la spécificité scientifique». Voir Daenzer et Dei, «*Issues of School Completion/Dropout: A Focus on Black Youth in Ontario Schools and Other Relevant Studies*», p. 1. Document demandé par la Commission royale sur l'éducation en Ontario, 1994.

4 PAQUETTE, Jerry. «*Major Trends in Recent Educational Policy-making in Canada: Refocusing and Renewing in Challenging Times*», Document demandé par la Commission royale sur l'éducation en Ontario, 1993, p. 22, 23, 28, 31 et 32.

5 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Études des religions dans les écoles élémentaires publiques de l'Ontario : Guide de planification*, Toronto, 1994, p. 6.

6 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION, op. cit.

7 Pour l'analyse de ces phénomènes par un conseil scolaire, voir YAU Maria, CHENG Maisy et ZIEGLER Suzanne. *The 1991 Every Secondary Student Survey*, 2e partie, *Detailed Profiles of Toronto's Secondary School Students*, et 3e partie, *Program Level and Student Achievement*, rapports 204 and 205 (Services de recherche du Conseil scolaire de Toronto, 1993); et BROWN Robert S., *A Follow-up of the Grade 9 Cohort of 1987 Every Secondary Student Survey Participants*, rapport 207 (Services de recherche du Conseil scolaire de Toronto), 1993.

8 LEWIS, Stephen. «*Rapport sur les relations interaciales [sic] en Ontario*», 1992, p. 20.

9 Child, Youth and Family Policy Research Center, *Visible Minority Youth Project*, Toronto, ministère des Affaires civiques de l'Ontario, 1989. Voir dans ce rapport «*Education and Visible Minority Youth*», p. 33-34.

10 YAU, CHENG et ZIEGLER. *1991 Every Secondary Student Survey*, 3e partie.

11 BROWN, op. cit.

12 CONSEIL SCOLAIRE DE LA VILLE DE YORK. Département de la planification et de la recherche, *Report to the Standing Committee on Race Relations*, Newmarket (ON), 1994.

13 CONSEIL SCOLAIRE DE SCARBOROUGH. *Report on the Consultation with the Black and Caribbean Community*, Scarborough (ON), 1991, p. 23.

14 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Learning or Leaving? The "Dropout" Dilemma among Black Students in Ontario Public Schools*, Préparé par George Dei., Toronto, 1994, p. 5.

15 GROUPE DE TRAVAIL QUADRIPARTITE SUR LES QUESTIONS SOULEVÉES PAR LA COMMUNAUTÉ CANADIENNE D'ORIGINE AFRICAINE. *Vers un nouveau départ*, Toronto, 1992.

16 DEI, George. Voir «*Beware of False Dichotomies: Examining the Case for 'Black Focused' Schools in Canada*», non daté.

17 FARRELL, Lennox. Au nom du *Black Action Defence Committee* Présentation à la Commission royale sur l'éducation en Ontario, 1993.

18 En Ontario, des écoles séparées ont été fondées pour les étudiants noirs dans le cadre d'une loi provinciale (*The Common Schools Act, 1850*). Il y avait des écoles séparées pour enfants noirs financées publiquement à Amherstburg, à Brantford, à Chatham, à London, à Niagara-on-the-Lake et à St. Catharines au XIX[e] siècle; la loi n'a pas été abrogée avant 1964.

Au sujet de l'histoire de l'éducation chez les Noirs, voir :

BRATHWAITE, Keren. «*The Black Student and the School: A Canadian Dilemma*», dans *L'Héritage africain/African Continuities*, éd. Simeon W. Chilunga et Saida Niang, Toronto, Terebi, 1989.

HILL, Daniel G. *The Freedom Seekers: Blacks in Early Canada*, Toronto, Stoddart, 1981.

19 Pour une discussion à ce propos, voir Dei, op. cit., p. 21.

20 Pour une analyse du rendement des étudiants fondée sur les origines ethniques, la langue, la race, la classe et la présence des parents, voir par exemple Cheng, Yau et Ziegler, *1991 Every Secondary Student Survey.*

21 Au sujet des problèmes des élèves portugais, voir JANUARIO Ilda. «*A Happy Little Guy? Case Study of a Portuguese-Canadian Child in the Primary Grades*», *Orbit* 25, n° 2, 1994, p. 44-45.

22 LEVIN, Henry M. «*Learning from Accelerated Schools*», 1993, p. 2, adaptation de son article dans *Selecting and Integrating School Improvement Programs*, éd. Block James H., Everson Susan T. et Guskey Thomas R., New York, Scholastic, à publier.

17

Éducation : Pouvoirs et prise de décisions

Dans les chapitres précédents, nous avons tracé les grandes lignes de notre vision du système scolaire et décrit le type d'école que nous entendons offrir aux jeunes de l'Ontario. Il est maintenant temps d'aborder l'organisation du système d'éducation. Nos recommandations visent à rééquilibrer judicieusement le partage du pouvoir entre les divers groupes et institutions qui composent le système d'éducation, compte tenu qu'il s'agit, somme toute, de permettre à l'élève de mieux apprendre. Tous les éléments du système doivent donc concourir à favoriser la relation maître-élève. Les structures devraient donc encourager la poursuite des objectifs pédagogiques, utiliser au mieux les ressources, réparer les iniquités et permettre à tous les intéressés d'être parties prenantes aux décisions importantes concernant l'éducation.

Les parties intéressées et le pouvoir

Qui devrait prendre les diverses décisions? Quelles structures de gestion sont les plus pertinentes? Comment devrait s'exercer l'autorité? Ou même, quels critères devraient orienter les conclusions? Voilà autant de questions auxquelles, à l'instar de tant d'autres, la réponse n'est ni simple ni évidente. Fait étonnant en outre, il n'existe que peu de recherches sur la gestion scolaire qui puissent nous aider à asseoir nos conclusions.

Au cours de nos travaux, nous en sommes venus à croire que les principaux problèmes sur le plan organisationnel sont, tout d'abord, la grande incertitude et la confusion qui règnent lorsqu'il s'agit de savoir qui est aux commandes; et ensuite, le sentiment de déséquilibre ressenti face au partage du pouvoir entre les principaux intervenants, parents et élèves étant relégués au second plan. D'aucuns jugent aussi que l'organisation du système n'est pas de nature à lui permettre d'atteindre ses buts et croient qu'une réforme draconienne des modes de gestion s'impose. Nous avons bien pesé ces préoccupations et nos recommandations s'attaquent aux problèmes que nous avons cernés.

Les changements organisationnels que nous recommandons visent tous à appuyer le personnel enseignant et les élèves dans les écoles. Nous recommandons d'accorder plus de poids aux élèves, de resserrer les liens entre les parents et les écoles, et de veiller à ce que les directrices et les directeurs ainsi que le personnel enseignant jouissent d'une plus grande autonomie dans la gestion de leurs écoles. Pour ce qui est des conseils scolaires, nous insistons sur le besoin de préciser les rôles respectifs des conseillères et conseillers scolaires en regard du rôle des agents et agentes de supervision. Nous traçons les grandes lignes du rôle que devrait jouer, à notre avis, le conseil scolaire pour aider les écoles à améliorer l'apprentissage de leurs élèves.

Nous insistons également sur l'importance du leadership du ministère de l'Éducation et de la Formation, qui doit imprimer son orientation à la politique d'éducation de la province et établir les efforts qui s'imposent entre l'éducation et les autres domaines de la politique générale et de la politique sociale. Nous motivons aussi notre rejet de certaines solutions à la mode, telles que l'intervention directe des parents dans la gestion des écoles ou une réduction draconienne du nombre de conseils scolaires en Ontario, voire leur élimination complète.

Bien que nous proposions certains changements, nous n'avons trouvé aucune raison de modifier de fond en comble la structure de base du système d'éducation de l'Ontario, qui se compose du ministère de l'Éducation et de la Formation, des conseils scolaires et des écoles. Certes, le système est loin d'être parfait, mais rien ne permet de croire qu'un autre système permettrait d'atteindre un meilleur équilibre entre des intérêts divergents, favoriserait encore davantage l'apprentissage ou se révélerait plus démocratique. C'est pourquoi nous avons choisi de recommander, au lieu de changements radicaux dans l'organisation de l'éducation, des améliorations qui devraient engendrer des changements appréciables dans les années à venir.

Le système d'éducation public intéresse au premier chef la population, dont les intérêts doivent être pris en compte. Les écoles financées par le Trésor public sont la propriété de toutes et de tous et, à ce titre, elles doivent répondre aux

« À l'heure actuelle, le système semble pris dans un flot d'attentes et de notions de responsabilité contradictoires. Les déclarations concernant les droits présumés sont beaucoup plus fréquentes que les hypothèses relatives aux responsabilités. Il ne serait pas mauvais d'essayer de clarifier ce que chacune des parties peut attendre de l'autre, ou du moins de mettre en place un mécanisme pour le faire.»

Conseil des directeurs de l'éducation de l'Ontario

paroles

besoins de la société. Le fait qu'elle sert l'intérêt commun a toujours été l'argument le plus probant en faveur de l'éducation publique car chaque personne y retrouve, en fin de compte, un intérêt. Il s'ensuit que, dans un tel domaine, la structure organisationnelle doit protéger et favoriser l'intérêt public.

Les acteurs

L'historique de l'apprentissage en milieu scolaire se résume en grande partie à la description des tentatives des intervenantes et des intervenants d'influer sur l'orientation et la nature du système. Les responsabilités et les rôles officiels des principaux acteurs sont dictés par des lois et règlements de tous ordres. Le ministère de l'Éducation, par exemple, a le droit de fixer les conditions d'obtention du diplôme et d'élaborer les programmes-cadres, de délivrer les brevets d'enseignement et d'obliger les conseils scolaires à se doter de politiques dans certains domaines bien définis. Les conseils scolaires doivent faire fonctionner les écoles dans le respect de la loi provinciale, offrir des programmes d'études à tous les élèves qui relèvent de leur compétence et embaucher le personnel.

Les directrices et directeurs, comme nous l'avons indiqué au chapitre 12, sont chargés de la gestion de leur école, particulièrement en ce qui a trait au contenu et à la qualité de l'enseignement, et à la discipline. Le personnel enseignant doit, pour sa part, élaborer les stratégies pédagogiques pour les cours, enseigner aux élèves, les évaluer et faire état de leurs progrès. Les parents ainsi que les tutrices ou tuteurs doivent veiller à ce que les enfants qui ont atteint l'âge de la scolarité scolaire obligatoire fréquentent l'école, tandis que les élèves eux-mêmes sont tenus d'assister aux cours avec assiduité, d'être appliqués et d'agir comme il se doit. En vertu de la *Loi sur la négociation collective entre conseils scolaires et enseignants*, les fédérations des enseignantes et des enseignants ont le mandat de négocier avec les conseils scolaires les conditions de travail et de rémunération de leurs membres.

Il est évident que certaines dispositions de la Loi, surtout celles où il est question du Ministre, des conseils scolaires, et des directrices et directeurs, sont souvent vagues et que certaines fonctions clés (l'élaboration des programmes d'études, par exemple) se chevauchent. Cette imprécision permet aux protagonistes – y compris le Ministère, les conseillères et conseillers scolaires, les administratrices et administrateurs des conseils scolaires, les universités, les directrices et directeurs d'écoles, le personnel enseignant, les fédérations des enseignantes et des enseignants, les parents, le milieu des affaires et même les élèves – de manoeuvrer sans trêve pour accroître leur pouvoir et leur autorité. Bien que l'ambiguïté soit jusqu'à un certain point le propre de ce système, il nous incombe d'essayer de préciser quelque peu les divers rôles et responsabilités.

Attribution et exercice du pouvoir de décision

Sur le plan pratique, l'organisation du système scolaire consiste à établir les mécanismes de partage et d'exercice du pouvoir de décision. Nos propositions sur l'organisation du système scolaire sont en grande partie axées sur la recherche d'un équilibre judicieux.

Ce sont les citoyennes et les citoyens qui ont tout d'abord créé et pris en charge dans leur localité les écoles de l'Ontario. Toutefois, en vue d'en accroître l'efficacité et d'améliorer l'égalité des chances, les gouvernements successifs ont petit à petit procédé à des regroupements dont les derniers, en 1969, ont vu la fusion de plus de 2 000 petits conseils scolaires en moins de 200 grands conseils, la plupart correspondant au comté provincial. L'Ontario compte aujourd'hui 172 conseils scolaires.

Tout au long du XX[e] siècle, le pendule a oscillé entre la centralisation et la décentralisation. En Ontario, le regroupement des conseils scolaires, en 1969, a non

seulement concentré l'autorité entre les mains d'un nombre plus restreint de grands conseils, mais il a aussi fait passer certains pouvoirs du Ministère à ces conseils grâce à la cession de fonctions telles que la supervision et l'inspection du personnel enseignant.

Divers arguments militent en faveur de la centralisation. Un pouvoir central peut trouver des solutions globales aux problèmes d'éducation afin de garantir la qualité des programmes partout dans la province; le contrôle central assure l'efficience et procure des économies d'échelle; un pouvoir central est nécessaire au maintien de la justice sociale et de l'équité.

Le principal argument en faveur de la décentralisation veut que les collectivités locales puissent avoir la maîtrise de leurs propres écoles et qu'elles soient les mieux placées pour savoir quels programmes et politiques leur conviennent.

Poussés à l'extrême, tous ces arguments posent problème. Il s'agit de répartir judicieusement les pouvoirs et le contrôle entre l'école, la collectivité, le Ministère et la province. Dans les sections qui suivent, nous exposons notre point de vue sur un nouveau partage de l'autorité et du pouvoir dans le système scolaire de l'Ontario. Bref, nous recommandons d'accorder plus de poids aux élèves et aux parents; de conférer un plus grand pouvoir de décision aux directrices et aux directeurs, tout en faisant participer davantage le personnel enseignant; de préciser le rôle des conseils scolaires; et de confier au ministère de l'Éducation et de la Formation un rôle de premier plan en matière d'élaboration des politiques.

Les écoles

Parce que les écoles sont au coeur du système, elles doivent être le foyer du changement en éducation, lequel changement ne saurait découler que d'un remaniement des rôles et responsabilités des protagonistes au niveau de l'école.

Les élèves

Dans leurs exposés devant la Commission, les élèves ont situé et éclairé le débat, grâce à des suggestions fort pertinentes d'amélioration concrète. Nous croyons que le système scolaire a tout à gagner à solliciter systématiquement leur point de vue et à prendre leurs opinions au sérieux. Bien qu'il y ait lieu de procéder de façon informelle dans le cas des élèves de 6e année et moins, nous estimons que la démarche devrait être officialisée à partir de la 7e année.

Ces opinions pourraient s'exprimer à trois tribunes. Tout d'abord, tous les conseils scolaires devraient inclure au moins une ou un élève, élu par ses camarades. Les élèves conseillères ou conseillers scolaires devraient avoir voix au chapitre et voter sur toutes les résolutions, sous réserve des dispositions juridiques en vigueur et des exclusions pour conflit d'intérêts. Plusieurs conseils scolaires de l'Ontario, et nous pensons ici notamment à celui de Kenora ainsi qu'à ceux de Stormont, Dundas et Glengarry, comprennent des élèves conseillers scolaires, bien qu'aux termes des actuelles dispositions de la *Loi sur l'éducation,* ceux-ci ne puissent en être membres ordinaires avec droit de vote. Les évaluations à ce jour donnent à croire que leur présence a été tout aussi valable que fructueuse.

Deuxièmement, les conseils d'élèves devraient, en plus d'organiser des manifestations sociales, être chargés de réunir et de présenter les points de vue des élèves sur l'école, et ce de façon périodique et systématique. Pour ce faire, on pourrait recourir aux tribunes existantes, à des sondages ou à d'autres moyens, selon le bon vouloir du conseil d'élèves. Celui-ci devrait également prodiguer, de façon continue, des suggestions aux élèves membres des conseils scolaires.

Troisièmement, l'on devrait créer un Conseil des élèves et des jeunes semblable au Conseil ontarien des parents (COP) que vient de créer le Ministre. Ce conseil pourrait réunir des représentantes et représentants des trois organisations

« Nous encourageons le fait de permettre aux élèves de participer à l'élaboration du contenu des programmes d'études. . . et la notion qu'on devrait respecter tous les élèves et leur donner des occasions de s'exprimer. . .

Des parents, des élèves et des membres de l'administration devraient participer à l'évaluation des enseignantes et enseignants.»

Conseil des écoles séparées catholiques de London et Middlesex, Student Council Prime Ministers, 19 octobre 1993

paroles

« Il est possible que la voix de la directrice ou du directeur d'école soit étouffée, même si ce n'est pas intentionnellement, par plusieurs institutions existantes, qui comprennent, sans toutefois s'y limiter : (1) les organisations d'enseignantes et d'enseignants de la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, qui parlent pour leurs principaux commettants, les enseignantes et enseignants de l'Ontario; (2) les agentes ou agents de supervision, qui ont un point de vue plus global; (3) les parents et leurs groupes d'intérêts qui ont des préoccupations spécifiques concernant leurs enfants; (4) les conseillères et conseillers scolaires, qui ont leurs propres points de vue sur leurs responsabilités politiques.»

Ontario Principals' Association

provinciales d'élèves, une représentante ou un représentant des anciens élèves récemment diplômés, et une représentante ou un représentant des jeunes qui ne fréquentent pas l'école. Son mandat, à l'instar de celui du COP, serait de fournir des avis sur toutes les questions pédagogiques et de trouver d'autres moyens de permettre aux élèves d'intervenir dans les décisions qui touchent leur vie. Un programme officiel de formation devrait être offert à tous les élèves élus à ce conseil, tandis que le perfectionnement professionnel du personnel enseignant ainsi que celui des directrices et directeurs d'école comprendrait un volet sur la façon de collaborer étroitement avec ce nouveau leadership étudiant.

Nous proposons en outre l'adoption d'une Charte des droits et responsabilités des élèves où seraient énoncés clairement les rôles susmentionnés. Cette charte serait remise chaque année à tous les élèves de la province; il faudrait aussi libérer les membres du Conseil des élèves et des jeunes pour leur permettre d'expliquer à tous leurs pairs le contenu et les effets de la charte. Bien que les élèves jouissent déjà de droits autres que le simple droit à une bonne éducation, tel que le droit des élèves du secondaire de connaître au préalable le contenu des travaux et les méthodes d'évaluation, nous croyons comprendre qu'on n'en tient pas toujours compte. Les élèves ont besoin d'explications et d'énoncés clairs et précis de leurs droits et responsabilités ainsi que du code de conduite et des mesures disciplinaires de l'école.

Recommandations 143, 144, 145, 146, 147, et 148

** Nous recommandons que tous les conseils scolaires comptent au moins un élève ayant droit de vote sur toutes les questions qui relèvent d'eux, pour autant que les mesures relatives aux conflits d'intérêts et les obligations juridiques habituelles soient respectées.*

** Nous recommandons que les conseils d'élèves soient chargés de réunir le point de vue des élèves sur toutes les dimensions de la vie à l'école et d'en faire part au personnel enseignant ainsi qu'à la direction, dont les réactions seront communiquées de façon systématique aux élèves, et que les conseils d'élèves jouent un rôle d'aviseurs auprès des élèves membres des conseils scolaires.*

** Nous recommandons que le ministre de l'Éducation et de la Formation crée le Conseil des élèves et des jeunes, chargé de prodiguer des avis sur toutes les questions pédagogiques, de trouver des moyens de permettre aux élèves de participer davantage aux décisions qui touchent leur vie et de parrainer des recherches sur la façon dont les élèves peuvent améliorer l'apprentissage dans les écoles.*

** Nous recommandons que le Ministère sollicite la collaboration des intéressés pour élaborer une Charte des droits et responsabilités des élèves et que les élèves y jouent un rôle de premier plan. Les éléments essentiels d'une telle charte doivent comprendre une description de l'information ainsi que des programmes et services auxquels l'élève a droit, des responsabilités que l'élève est tenu d'assumer, du rôle que les élèves ont le droit de jouer dans les décisions prises au sein du système et des recours offerts aux élèves qui s'estiment lésés dans leurs droits.*

** Nous recommandons que les élèves participent à l'élaboration et à l'examen périodique des codes de conduite et de diverses autres politiques et mesures adoptées en*

vertu de la Charte des droits et responsabilités des élèves, tant au niveau du conseil scolaire que de l'école. Ces politiques et mesures ne pourront en aucun cas porter atteinte aux droits et responsabilités précisés dans la Charte.

** Nous recommandons que tous les élèves reçoivent de l'information au sujet de la Charte des élèves, et de toutes les politiques et dispositions qui peuvent les toucher directement; l'information devra être facilement compréhensible pour la plupart des élèves.*

Le personnel enseignant et la direction des écoles

Les chapitres 7 à 10 présentent le point de vue de la Commission sur les écoles et sur le programme des élèves. Au chapitre 12, nous esquissons notre optique sur le rôle des directrices et directeurs ainsi que sur celui du personnel enseignant dans le fonctionnement des écoles, en insistant sur les responsabilités qu'ont les directrices et directeurs de stimuler et d'appuyer l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles. Si la direction doit être responsable de créer et de maintenir les conditions d'un enseignement et d'un apprentissage efficaces à l'école, elle doit avoir le pouvoir, dans les limites des lignes directrices énoncées par le conseil scolaire, de prendre des décisions au sujet de certaines questions décisives telles que la dotation et l'affectation des fonds.

Les enseignantes et les enseignants, à titre de professionnels sur lesquels repose le succès de l'entreprise scolaire, devraient aussi intervenir dans certaines sphères de la gestion scolaire, particulièrement dans le dossier de programmes d'études, de l'instruction et de l'évaluation de l'apprentissage, ainsi que dans ce qui touche aux relations avec les parents et avec la collectivité. Si l'on rehausse le professionnalisme des enseignantes et des enseignants grâce à une meilleure préparation initiale et un perfectionnement continu, comme nous le proposons au chapitre 12, on devrait parallèlement reconnaître leurs compétences professionnelles et leur permettre de participer aux décisions de l'école.

Nous estimons que, dans leurs écoles, le personnel enseignant et la direction devraient jouir d'une autonomie professionnelle considérable afin de pouvoir choisir les modes d'organisation scolaire et les stratégies d'enseignement les plus favorables à l'apprentissage. Par ailleurs, ils doivent être tenus responsables du rendement scolaire des élèves et de la présentation de rapports périodiques aux parents.

Au cours des 10 dernières années ou plus, on a fait l'expérience, partout dans le monde industrialisé, de ce qu'il est convenu d'appeler la «gestion par l'école», en vertu de laquelle l'autorité centrale, habituellement le conseil scolaire, délègue d'importants pouvoirs à l'école. Divers modèles ont été créés dans des pays tels que l'Australie, la Nouvelle-Zélande, la Suède, la Grande-Bretagne ainsi que dans l'État de l'Utah et dans le comté de Dade, en Floride.

Fait à signaler, l'expression «gestion par l'école» peut renvoyer à une délégation de pouvoirs soit à la direction ou au personnel enseignant soit, dans d'autres cas, aux comités d'école au sein desquels les parents jouissent de la plupart sinon de l'ensemble des pouvoirs. À ce stade, il s'agit tout simplement de modèles où le personnel jouit de pouvoirs accrus. La directrice ou le directeur peut être investi au

paroles

«Le soutien et la participation des collectivités sont nécessaires et recherchés. Cependant, à notre avis, les décisions en matière d'éducation doivent être prises en fin de compte par les éducatrices et les éducateurs. Lorsque le milieu scolaire est assuré que sa contribution sera bien accueillie et examinée, une confiance réciproque peut s'établir entre le public et les éducatrices et les éducateurs.

L'autonomie que procure la gestion au niveau local fournit aux directrices et directeurs d'école, aux enseignantes et enseignants, et aux élèves des occasions de créer le changement, d'élaborer des programmes et de prendre des décisions qui sont bonnes et utiles pour leurs écoles.»

Stormont, Dundas and Glengarry Elementary Principals' and Vice-Principals' Association

premier chef du pouvoir de décision, ou celui-ci peut être partagé entre la direction et le personnel enseignant.

Au Canada, l'exemple le plus connu est celui d'Edmonton où, en 1976, un conseil a pour la première fois délégué certains pouvoirs de décision aux écoles. De nombreux conseils scolaires, dont certains en Ontario, ont depuis adopté des mesures limitées en ce sens. Le Conseil scolaire de Carleton, par exemple, s'attend à ce que les écoles prennent nombre de décisions sur les programmes d'études, l'évaluation, les rapports et les structures de l'école, et qu'elles déterminent jusqu'à un certain point l'affectation du budget de fonctionnement de l'école.

Les arguments en faveur de ce nouveau partage des responsabilités varient quelque peu, mais ils reposent souvent sur l'idée qu'il faut libérer les écoles des contraintes de la bureaucratie pour augmenter leurs chances de réussite. Dans le comté de Dade, par exemple, les écoles demandent à être exonérées de divers règlements du conseil scolaire et de certaines dispositions des conventions collectives.

Quels ont été les résultats de toutes ces délégations de responsabilités? Ont-elles eu des répercussions sur les élèves? En évaluant la gestion par l'école, il ne faut surtout pas oublier que les changements ont été effectués, essentiellement, pour des raisons politiques plutôt que pédagogiques.[1] Joyce Scane, de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, a conclu que la décentralisation n'avait pas vraiment d'effet sur les programmes scolaires :

> Si l'on prend la recherche dans son ensemble, rien n'indique que la décentralisation vers l'école permettra à elle seule d'améliorer l'enseignement en classe ou le rendement des élèves. . .[2] [trad.]

Les mots importants sont ici «à elle seule». En d'autres termes, ce n'est pas parce que les décisions sont prises au niveau de l'école plutôt qu'au niveau du conseil scolaire qu'elles sont meilleures. Il arrive que la direction et le personnel enseignant privilégient des domaines qui n'ont aucune incidence sur l'apprentissage des élèves ou qu'ils soient tellement pris par la gestion et l'administration courantes de l'école qu'ils en oublient leur principale activité – offrir des programmes d'enseignement valables à leurs élèves.

C'est pourquoi, bien que nous recommandions que les directrices et directeurs jouissent d'une autonomie considérable au sein de leurs écoles, nous insistons sur leur responsabilité d'accorder la priorité à l'apprentissage des élèves. Il va sans dire que l'autonomie et la responsabilité débouchent sur la redevabilité. Les directrices et les directeurs ne doivent pas être détournés de leur mission première pour mettre l'accent sur des questions qui ne sont que marginalement reliées à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Le Ministère et le conseil scolaire doivent énoncer clairement leurs attentes; celles-ci fondent les grandes priorités, à la lumière desquelles les écoles décident de leur mode de fonctionnement.

Le simple partage du pouvoir ne suffit pas : les écoles et le système scolaire doivent aussi être repensés pour que le personnel enseignant et la direction possèdent effectivement les connaissances et les compétences qui leur permettent d'opérer des changements, qu'ils obtiennent une rétroaction précise et périodique au sujet du rendement de l'école, et que l'on mette nettement l'accent sur l'amélioration de l'enseignement.[3] Le personnel, sous l'impulsion de la directrice ou du directeur, doit coopérer, en fonction d'un ensemble de normes et de buts convenus, à l'élaboration et à la mise en oeuvre d'un plan qui lui permettra d'atteindre ses propres objectifs.

Les directrices et directeurs ainsi que le personnel enseignant doivent mettre à profit leur leadership pour créer et alimenter une culture scolaire axée sur l'apprentissage des élèves. Pour y parvenir, il pourrait s'avérer utile de demander à chaque école de formuler un plan de croissance ou d'amélioration, et de concevoir les objectifs à assigner à l'école ainsi que les plans requis pour les atteindre. De tels plans de croissance devraient respecter les lignes directrices

« **Nous entrevoyons une plus grande participation des parents à titre consultatif au niveau de chaque école. La mise sur pied de conseils consultatifs dans les écoles pourrait faciliter cette participation. Un ministère qui établit des normes et surveille leur application. Des conseils scolaires qui représentent les collectivités mais qui ont un nouveau rôle et probablement moins de conseillères et conseillers scolaires et d'agentes et agents de supervision.»**

Council of Ontario Separate Schools

paroles

du ministère de l'Éducation et de la Formation ainsi que celles du conseil scolaire.

Nous avons insisté sur l'importance d'un resserrement des liens entre l'école et la communauté; là encore, nous estimons que la direction de l'école devrait jouir d'une autonomie considérable pour ce qui est de l'affectation des fonds alloués à l'école et la conception des initiatives susceptibles de mieux répondre aux besoins de la collectivité locale. Pour réussir, le personnel de l'école doit bien connaître le milieu qu'il sert. Grâce à l'aide des conseils scolaires communautaires que nous proposons au chapitre 14, les écoles devraient être mieux en mesure de répondre aux besoins propres de leurs communautés. La direction des écoles et le personnel enseignant doivent aller au devant de la collectivité pour forger des liens solides et des partenariats qui soulageront l'école de certains des fardeaux de plus en plus lourds qu'elle a à porter et qui sont étrangers à sa fonction pédagogique.

En outre, nous estimons que les conseils scolaires doivent reconnaître que la directrice ou le directeur est un membre clé de l'équipe de la haute direction et que ces personnes ont un rôle de premier plan à jouer dans l'élaboration et la mise en oeuvre de la politique.

Recommandation 149

** Nous recommandons que le Ministère mette progressivement en oeuvre une politique exigeant des conseils scolaires qu'ils cèdent une partie de plus en plus grande du budget des écoles à leurs directrices et directeurs, à condition que l'école se donne un projet éducatif; que le conseil assure le suivi de ce projet; que le personnel enseignant participe aux décisions touchant les programmes d'études, l'évaluation, le perfectionnement professionnel et la dotation et que l'école indique comment elle va au-devant des élèves, des parents et de la collectivité.*

Il convient maintenant de traiter d'un autre rôle qui a son importance dans les écoles secondaires. La structure par départements pourrait être modifiée afin d'aider la direction à s'acquitter de ses nouvelles responsabilités en matière de gestion de l'école. Nous avons entendu de vives critiques portant sur l'isolement et l'esprit de clocher de certains départements, une situation qu'on ne saurait tolérer. Certes, il faut des chefs de département pour assurer un leadership, tant au sein de l'école que des départements et pour instaurer une culture professionnelle collégiale, particulièrement utile au nouveau personnel enseignant.

Comme nous l'avons dit au chapitre 12, nous imaginons trois nouveaux rôles d'importance pour les chefs de département. Tout d'abord, en raison de leurs compétences dans une discipline donnée, nous voulons qu'ils aident la direction à évaluer le rendement des enseignantes et des enseignants, en plus de contribuer à leur perfectionnement. Ils devraient ensuite aider la direction à gérer l'école. En raison de leurs multiples nouvelles responsabilités en matière de gestion du budget, d'élaboration de politiques pour l'école et le conseil, et de promotion de meilleures relations avec les parents et les partenaires communautaires, les directrices et les directeurs doivent pouvoir compter sur un groupe compétent de chefs de département pour les seconder dans tous ces domaines. Enfin, les chefs de département doivent pouvoir faire preuve de leadership dans l'élaboration et la mise en oeuvre des nouveaux programmes d'études que nous recommandons. Les chefs de département devraient, collectivement, encourager les enseignantes et les enseignants à coopérer sans égard au niveau scolaire et au sein de champs d'études plus vastes. Par ailleurs, grâce à leurs compétences dans une discipline donnée, ces personnes pourront veiller à ce que les éléments essentiels de chaque matière soient mis en valeur plutôt qu'occultés dans le cadre de ce programme d'études renouvelé, fondé sur la collaboration et l'intégration.

les politiques et dispositions qui touchent directement les élèves et les parents.

Les parents ne veulent pas tous intervenir au même degré et de la même façon dans la vie des écoles. Tout compte fait, il semble qu'une faible minorité de parents seulement veuillent participer à la gestion des écoles ou aux décisions. La plupart veulent pouvoir communiquer leurs préoccupations et aspirations, et s'entendre répondre de manière respectueuse et utile par les écoles. Les parents veulent, et ont le droit d'obtenir, des renseignements sur les orientations et sur les buts de l'école et du conseil scolaire ainsi que sur les progrès de leur enfant. S'il y a des problèmes d'apprentissage, ils veulent être mis au courant et ils veulent que l'école intervienne pour les régler.

La relation entre les parents et l'école peut donner lieu à plusieurs types de problèmes. Certains parents peuvent être intimidés par des membres du personnel peu accueillants ou insensibles; d'autres peuvent s'inquiéter de leur propre niveau d'instruction, ou de la qualité de leur français ou de leur anglais. D'autres encore manquent peut-être de temps en raison de leurs longues heures de travail. Beaucoup ne demandent qu'une chose : avoir une relation enrichissante avec l'école de leur enfant. Peu importent les circonstances, il y a beaucoup à faire pour rendre les écoles plus accueillantes. Celles-ci doivent aller au devant des parents qui, pour l'une ou l'autre raison, ne participent pas ou ne s'intéressent pas à la vie scolaire de leur enfant.

Nous sommes d'avis que tous les directeurs et directrices ainsi que tous les enseignants et enseignantes devraient tenir compte de la recherche sur la valeur de la participation des parents à la vie scolaire de leur enfant et agir en conséquence. Ils doivent apprendre et mettre en pratique les nombreuses stratégies efficaces auxquelles ils peuvent faire appel pour se mettre en rapport avec les parents, particulièrement ceux qui sont peu susceptibles d'intervenir de leur propre chef.

La contribution des parents peut être appréciable : un meilleur rendement scolaire, de plus grandes aspirations, moins d'absences, une amélioration du climat en classe et à l'école, et des relations plus positives entre les parents et le personnel enseignant – à tout prendre, une liste fort intéressante d'avantages. Diverses activités semblent concourir plus que d'autres à ces heureux résultats : en

Les parents

Il est de la plus haute importance que les écoles collaborent davantage avec les parents. Comme nous l'avons souligné tout au long du rapport, les parents ont un rôle de premier plan à jouer dans l'éducation de leurs enfants. C'est pourquoi nous recommandons l'adoption d'une Charte des droits et responsabilités des parents.

Le Ministère devrait, de concert avec les principaux intervenants et intervenantes rédiger une telle charte qui serait remise tous les ans à la famille de chaque élève. La Charte énoncerait clairement le droit des parents de se sentir chez eux à l'école, le type de contact personnel et périodique auquel ils peuvent s'attendre des enseignantes et des enseignants, et le type d'appui sur lequel ils peuvent compter pour faciliter la vie scolaire de leur enfant.

Recommandations 150, 151 et 152

** Nous recommandons qu'on élabore, au niveau provincial, une Charte des droits et responsabilités des parents, qui serait le fruit d'une collaboration entre les parents, le personnel enseignant, l'administration et les décideurs politiques.*

** Nous recommandons que les parents participent à l'élaboration des codes de conduite des élèves et des autres politiques et dispositions inspirées par la Charte des droits et responsabilités des parents, tant au niveau du conseil scolaire que de l'école.*

** Nous recommandons que les parents aient facilement accès à l'information qui concerne les Chartes des droits et des responsabilités des élèves et des parents, et à toutes*

premier lieu, le suivi du cheminement de l'enfant à l'école et l'encadrement des devoirs et travaux au foyer; deuxièmement, la participation aux diverses manifestations culturelles et sportives de l'école; troisièmement, le travail bénévole en salle de classe. La recherche incline à penser que de telles activités ont des répercussions plus directes et plus favorables sur les progrès de l'élève que la participation active aux organisations de parents, aussi valable soit-elle pour l'école en général.[4]

À notre avis, il importe au plus haut point pour les écoles de solliciter l'opinion des parents sur les questions importantes. Bien au-delà des quelques rencontres entre le personnel enseignant et les parents, ces derniers doivent pouvoir compter sur des mécanismes qui leur permettent de formuler leurs remarques et de communiquer leurs préoccupations, non seulement par rapport à leurs propres enfants, mais aussi par rapport à l'éducation et aux autres questions d'ordre scolaire. Par exemple, lorsqu'on arrête des choix au sujet des classes à niveaux multiples, ou au sujet de la réduction de la taille des classes par opposition au recours à l'enseignement spécialisé, les parents devraient être invités à donner leur point de vue.

Bien que nous croyions que la direction et le personnel enseignant de l'école devraient prendre les décisions au sujet de la dotation et de l'enseignement, leur jugement devrait s'appuyer sur une connaissance des préférences et des préoccupations des parents. Dans le chapitre 12, nous recommandons aussi que les écoles et les conseils scolaires conçoivent des façons de solliciter systématiquement l'opinion des parents au sujet de l'enseignement et du climat de l'école.

Au chapitre 14, nous recommandons la création de conseils scolaires communautaires au sein desquels nous prévoyons un rôle de premier plan pour les parents. Mais, puisque leur mandat est avant tout de forger des partenariats communautaires, ces conseils n'auraient pas, à notre avis, de pouvoir décisionnel à l'égard de la gestion de l'école, bien que nous nous attendions à les voir participer à de nombreuses dimensions de la vie scolaire et à être consultés à ce sujet.

Nous avons signalé ci-dessus que bon nombre des récentes réformes de l'éducation comportaient une délégation du pouvoir de décision à l'école par le conseil scolaire. À certains endroits, mais certainement pas partout, les parents et les représentants de la collectivité se sont vu confier d'importants pouvoirs de décision, habituellement par l'entremise d'un comité de parents ou d'un conseil communautaire. Les réformes de l'éducation en Nouvelle-Zélande et à Chicago, par exemple, ont confié aux parents des rôles importants en matière de gestion, les comités de parents obtenant des pouvoirs de décision substantiels. Au Canada, la loi québécoise prévoit la création de comités de parents dans chaque école, mais à titre consultatif seulement.

« Le gouvernement continue d'élaborer des politiques provinciales d'une part et de réduire les ressources financières d'autre part; l'éventail des services et programmes requis ne cesse de s'accroître et ne diminue jamais. . . le déséquilibre entraîne des pressions énormes pour les conseillères et conseillers scolaires et le personnel.»

Conseil de l'éducation de Nipissing

paroles

En ce qui a trait aux progrès des élèves,

> . . . il y a peu d'indices tendant à établir que la participation des parents à la gestion influe sur l'apprentissage de l'élève à l'école, bien que cette participation puisse avoir d'autres avantages et effets indirects.[5]

Cette conclusion laisse certaines questions sans réponse; par exemple, les résultats seraient-ils différents si les comités de parents fonctionnaient d'une autre façon ou si les parents et le personnel enseignant étaient mieux formés à leur nouveau rôle, ou encore si on procédait à d'autres changements? Quoi qu'il en soit, nous avons conclu que rien ne saurait fonder de façon incontestable la création de comités de parents à titre d'organes directeurs, dans toutes les écoles de la province.[6]

Avant d'en arriver à cette décision, nous avons examiné consciencieusement de nombreux facteurs. Seule une petite minorité de parents semblent vouloir jouir d'un plus grand pouvoir de décision dans les écoles de leurs enfants, si l'on en croit le très petit nombre qui participent activement aux associations parents-enseignantes et enseignants et au relativement petit nombre qui ont indiqué souhaiter une

telle participation active. De plus, rien ou à peu près rien n'indique que l'existence de comités de parents au niveau local améliore l'apprentissage – la pierre de touche de toutes nos délibérations. Compte tenu de leurs compétences professionnelles, on peut croire que les membres du personnel de l'école sont les mieux placés pour savoir ce qui constitue un bon enseignement et un bon apprentissage. De tels comités imposeraient un fardeau supplémentaire inutile aux directrices et aux directeurs d'école. Par conséquent, nous estimons qu'un comité de parents chargé de gérer les écoles et de prendre des décisions constituerait un grave détournement des ressources et de l'énergie au détriment des vraies priorités dont devrait découler la plus grande participation des parents à la vie de l'école. Cela dit, des directrices et directeurs avisés et des parents intéressés peuvent, et à vrai dire doivent, trouver le plus grand nombre de moyens possibles pour permettre aux parents de participer à la vie de l'école et pour solliciter leur avis et leurs conseils.

Recommandation 153

** Nous recommandons que toutes les écoles de l'Ontario soient tenues de rendre compte des moyens mis en oeuvre pour accroître la participation des parents à l'apprentissage scolaire de leurs enfants.*

Le projet éducatif décrit plus haut dans ce chapitre constitue probablement le meilleur moyen dont disposent les écoles pour garantir l'application de cette recommandation; au prochain palier de responsabilité, les rapports annuels des conseils permettront de diffuser l'information.

La communauté

Les rapports entre l'école et la communauté sont à ce point au coeur de notre vision de la réforme du système d'éducation que nous en avons fait l'un de nos quatre moteurs de changement. Les conseils scolaires communautaires dont nous recommandons la création sont de nouvelles institutions qui, à notre avis, seront absolument essentielles si les écoles de l'Ontario entendent créer un meilleur climat d'apprentissage pour tous leurs élèves.

Au chapitre 4 sur les buts de l'éducation, nous avons établi une distinction entre les responsabilités primordiales et les responsabilités partagées des écoles. Bien que l'apprentissage soit le but primordial du système scolaire, l'école partage avec le reste de la communauté la responsabilité de répondre aux divers besoins extrascolaires des enfants. Le personnel enseignant et les écoles peuvent s'acquitter de ces responsabilités sociales à condition que la collectivité à l'extérieur de l'école leur fournisse les ressources nécessaires. C'est à ces nouveaux conseils scolaires communautaires que revient la responsabilité générale de contribuer à organiser et à mobiliser ces ressources.

Ces conseils seraient réellement les yeux et les oreilles de l'école dans le monde extérieur. Dirigés par la directrice ou le directeur et composés d'enseignantes et d'enseignants, de parents, d'élèves et de membres de la collectivité, ils cerneraient les besoins mutuels de l'école et du milieu. Ils créeraient des partenariats pour répondre aux besoins non-scolaires des élèves, de sorte que les enseignantes et les enseignants puissent s'attacher à améliorer leur enseignement. Ils participeraient à l'organisation de journées d'orientation professionnelle et contribueraient à élargir l'accès et la participation des élèves aux programmes d'éducation coopérative.

Les conseils scolaires communautaires pourraient recommander à la directrice ou au directeur d'intégrer certains thèmes à caractère communautaire au contenu des programmes d'études relevant de l'école. À notre avis, ces conseils pourraient surveiller l'application des chartes des droits et responsabilités tant des parents que des élèves. Ils auraient inévitablement à coeur de conseiller la direction sur l'amélioration globale de la vie scolaire. Et enfin, et cela va de soi compte tenu de leur mandat, ils auraient le droit d'être consultés par le conseil scolaire quant au choix d'une

nouvelle directrice ou d'un nouveau directeur. Mais nous répétons que leur rôle par rapport à la gestion de l'école ne serait que consultatif.

Les liens de collaboration avec la communauté procurent de nombreux avantages :

- ils étoffent les programmes scolaires en permettant de puiser à de nouveaux bassins de compétences;
- ils assurent un appui plus solide aux écoles en permettant à des profanes de l'éducation d'acquérir une connaissance et une expérience directes des écoles;
- ils montrent aux élèves que leur école est assez importante pour motiver d'autres adultes à prendre le temps d'y contribuer;
- ils favorisent la création d'une culture qui encourage toutes les parties à se soucier de la qualité de vie.[7]

Pour ces motifs, et d'autres encore, nous avons défini les partenariats communautaires comme l'un des leviers du changement et recommandé, au chapitre 14, la création de conseils scolaires communautaires dans toutes les écoles.

Les conseils scolaires

Les conseils scolaires représentent un palier intermédiaire entre les écoles de la province et le ministère de l'Éducation et de la Formation. Comme nous avons pu le constater à l'égard de bien d'autres volets du système d'éducation, l'examen en profondeur des conseils scolaires s'avère plus complexe que n'aurait pu le prévoir la plupart des Ontariennes et des Ontariens. Tout d'abord, la province est divisée en 172, 169 ou 168 conseils scolaires, selon la méthode de calcul; 128 d'entre eux régissent plus d'une école. La sphère de compétence d'un conseil peut être une municipalité, un comté, une région ou même un établissement hospitalier. Selon la taille de la population qu'il représente, le conseil peut compter de 3 à plus de 20 conseillères ou conseillers élus.

La taille des conseils varie énormément. Certains n'exploitent aucune école, et achètent les services pédagogiques pour les quelques élèves qui relèvent d'eux, tandis que d'autres comptent moins de 20 élèves (tels que le Conseil scolaire du district de Murchison et Lyell); d'autres encore, comme le Conseil des écoles catholiques du Grand Toronto (le plus grand au Canada), comptent quelque 100 000 élèves. Certains conseils n'ont aucun personnel

« D'après la recherche en éducation, les écoles qui fonctionnent bien jouissent d'une certaine autonomie et font participer leur collectivité immédiate, en particulier les parents, dans l'exercice de cette autonomie. Les partenaires de la collectivité participent à l'établissement des objectifs, à l'élaboration des politiques et à la création d'une approche philosophique fondamentale.

Par ailleurs, notre société est d'une telle complexité que les écoles trouveraient difficile et excessivement dispendieux de fournir elles-mêmes bon nombre des services dont elles ont besoin. Les conseils scolaires peuvent fournir aux écoles des services sophistiqués dans différents domaines, comme l'élaboration de programmes d'études, la supervision de l'enseignement, la répartition équitable des ressources, l'informatique et les achats à bons prix.»

Conseil des directeurs de l'éducation de l'Ontario

paroles

administratif, si ce n'est celui des écoles, tandis que d'autres ont de vastes bureaucraties très complexes.[8] La plupart des propos qui suivent portent avant tout sur les 128 conseils de l'Ontario qui comptent plus d'une école.

Les conseils scolaires, régis par des conseillères et conseillers élus à l'échelon local, décident des installations, des programmes, des services et des ressources pour une localité, et établissent le niveau des taxes scolaires locales. Leurs responsabilités sont énumérées dans la *Loi sur l'éducation* ainsi que dans les règlements pertinents du Ministère. En outre, les conseils scolaires embauchent le personnel enseignant et autre, et négocient les conventions collectives. Ils élaborent et exécutent des programmes d'études et autres à l'intention de tous les élèves, y compris les élèves qui ont des besoins particuliers. En déterminant les budgets et en réclamant les taxes correspondantes, les conseils scolaires partagent avec la province la responsabilité du financement de l'éducation.

Les conseils scolaires occupent une place quelque peu précaire dans l'opinion publique. Nous soupçonnons que rares sont les personnes qui connaissent, soit le nom de leur conseillère ou conseiller, soit la nature de son rôle. Dans la plupart des régions urbaines, les médias accordent peu d'attention aux activités courantes du conseil scolaire, quoiqu'ils fassent parfois écho aux crises de divers ordres. La participation aux élections scolaires est notoirement faible (inférieure même à celle des élections aux autres fonctions locales) et, fruit apparent du peu d'intérêt de la population, bon nombre de conseillères et de conseillers de la province sont élus par acclamation. Ce malheureux constat pourrait bien remettre en question la légitimité du rôle de conseillère ou de conseiller. Ce manque d'intérêt de la population semble particulièrement malencontreux compte tenu de la forte proportion des taxes municipales consacrée directement à l'éducation.

L'expression «conseil scolaire» peut renvoyer aux conseillères ou aux conseillers scolaires, qui sont élus afin de représenter leurs commettants locaux pour une période de trois ans. Lorsque l'expression est employée de façon plus large, elle renvoie aux conseillères et conseillers scolaires et au personnel d'une sphère de compétence donnée. Outre les conseillères et conseillers élus, les autres personnes clés de l'administration centrale des conseils scolaires sont les agentes ou agents de supervision, notamment la directrice ou le directeur de l'éducation, qui composent le personnel administratif supérieur.

L'existence même des conseils scolaires soulève certaines questions litigieuses :

- la détermination du besoin même des conseils scolaires et, le cas échéant, la définition de leur rôle;
- les rapports entre les conseillères et conseillers scolaires, d'une part, et les administratrices et administrateurs, d'autre part;
- la rémunération des conseillères et conseillers scolaires;
- le nombre de conseillères et conseillers scolaires;
- les rapports entre les conseils scolaires et les écoles;
- le nombre de conseils scolaires.

Nécessité des conseils scolaires

À de nombreux endroits, la réforme scolaire a donné lieu à l'élimination ou à une réduction sensible du pouvoir des conseils, du pouvoir décisionnel au niveau régional ou des organes administratifs en matière d'éducation. Tel a été le cas en Grande-Bretagne, avec les *Local Education Authorities* (LEA), en Nouvelle-Zélande ainsi que dans la ville de Chicago. On a justifié ces mesures en affirmant que l'élimination d'un palier de bureaucratie était de nature à accroître l'efficacité et la redevabilité, et à renforcer l'emprise de la collectivité locale sur les écoles. Les effets de tels changements ne sont pas toujours évidents, mais rien ne prouve qu'ils sont favorables. N'oublions pas non plus qu'il est fort dangereux de généraliser à partir d'un pays ou d'un contexte d'enseignement tout à fait différent.

Nous ne sommes pas favorables à l'élimination des conseils scolaires en Ontario. Dans une province aussi vaste et diversifiée, nous ne voyons pas comment il serait possible

que chacune des 5 000 écoles s'administre elle-même ou encore que le ministère de l'Éducation et de la Formation les administre. Nous estimons que les conseils jouent un important rôle démocratique; qui plus est, l'éducation est une activité publique assez importante pour que des représentants élus localement s'y consacrent et s'acquittent de responsabilités que ni les conseillères ou conseillers municipaux ni les membres de l'Assemblée législative provinciale ne peuvent assumer comme il se doit.

Bien que nous les décrivions plus en détail ci-dessous, les rapports entre les conseils scolaires et leurs écoles peuvent être qualifiés de décisifs pour la création et le maintien du type d'écoles dont nous avons besoin. Nous croyons aussi que la gestion locale de l'éducation est favorisée par l'élection publique de conseillères et de conseillers scolaires qui, on le suppose, connaissent les priorités de la collectivité et les conditions locales.

Il reste que nous croyons important de préciser le rôle que devraient jouer les conseils scolaires par rapport à celui du Ministère, d'une part, et de chacune des écoles, d'autre part. Nous avons recommandé de déléguer aux directrices et directeurs d'écoles davantage de responsabilités budgétaires, et nous estimons que le Ministère doit jouer un rôle de premier plan dans l'élaboration des politiques. Par conséquent, les conseils scolaires sont nécessaires pour adapter la politique provinciale aux contextes locaux, déterminer les priorités locales et remplir des fonctions de coordination et de soutien à l'égard de leurs écoles.

Définition des rôles des conseillères et conseillers scolaires ainsi que des administratrices et administrateurs

À l'instar de nombreux élus et fonctionnaires, les conseillères et conseillers scolaires ainsi que les administratrices et administrateurs coexistent dans un état de tension et de dépendance mutuelle quasi permanent. Les conseillères et conseillers scolaires se fient dans une large mesure aux conseils et aux compétences des agentes et agents de supervision, qui sont des éducatrices et des éducateurs de haut niveau exerçant des fonctions de gestion à l'échelle du conseil. Bien que les conseillères et conseillers scolaires soient responsables des grandes orientations et que les agentes et agents de supervision soient chargés du fonctionnement, la ligne de démarcation entre les deux fonctions n'est pas toujours évidente.

Principales responsabilités des conseillères et conseillers scolaires et des cadres supérieurs

Conseillères et conseillers scolaires	Directrices ou directeurs et agentes ou agents de supervision
1. Formuler et appuyer la mission et la vision du conseil scolaire pour orienter la planification et les décisions.	1. Assurer le leadership, préciser la vision du conseil pour les écoles et communiquer aux écoles des buts précis.
2. Représenter les intérêts du public et des commettants.	2. Dans le respect des politiques du conseil, établir des critères pour l'embauche, la sélection et la formation du personnel afin de garantir la présence d'un personnel de qualité.
3. Élaborer, pour le conseil, des politiques souples et adaptées aux communautés, dans le respect du cadre provincial.	3. Assurer la coordination des réseautages communautaires avec les écoles.
4. Nommer et appuyer la directrice ou le directeur de l'éducation (le chef de la direction) et contrôler son travail.	4. Aider les écoles à perfectionner leurs ressources humaines et à obtenir les ressources financières nécessaires, en recourant, au besoin, à la réaffectation des ressources.
5. Assurer des lignes de communication directe entre le système scolaire et le grand public.	5. Veiller à ce que les écoles soient administrées dans le respect des lois et règlements provinciaux, et à ce que ces règlements répondent aux besoins des élèves.
6. Évaluer et approuver les budgets pour permettre l'affectation des ressources, et réclamer les taxes correspondantes.	6. Veiller à l'élaboration et à la réalisation des programmes pédagogiques dans les écoles.
	7. Rendre compte de l'apprentissage des élèves et de la surveillance du système, et veiller à ce que les écoles utilisent les résultats des évaluations pour améliorer l'apprentissage.

Au cours des quelques dernières années, la distinction s'est de plus en plus estompée et les cadres supérieurs se voient souvent contraints d'exécuter des tâches relativement mineures pour les conseillères et conseillers scolaires, tâches qui semblent sans rapport avec les questions pédagogiques. Les chevauchements, les lacunes et les obligations contradictoires au sein des deux groupes peuvent porter atteinte à la poursuite des principaux objectifs d'enseignement et d'apprentissage des écoles.

La plupart des conseils scolaires éprouvent donc des difficultés à respecter la distinction entre l'élaboration et la mise en oeuvre des politiques. De toute évidence, les deux parties ne s'entendront pas sur ce que sont exactement la politique et l'administration. On nous a dit que les conseillères et conseillers scolaires avaient tendance à trop intervenir dans la gestion des détails opérationnels dont devrait s'occuper le personnel de supervision. De plus, les règlements du Ministère, qui exigent que les conseils scolaires ratifient de nombreuses décisions dont le personnel pourrait se charger, semblent exacerber le problème.

Par exemple, les conseils doivent, à l'heure actuelle, ratifier l'embauchage de chaque enseignante ou enseignant. Il semblerait plus logique qu'ils se consacrent à l'élaboration et à l'approbation de la politique d'embauche, et qu'ils laissent au personnel le soin de doter les postes vacants à la lumière de ces lignes directrices. À leur tour, les membres du personnel estiment souvent consacrer trop de temps à la préparation de matériel destiné aux conseillères et conseillers scolaires, plutôt que de se concentrer sur le soutien pédagogique dans les écoles.

Il est temps de préciser les rôles et les responsabilités à la fois des conseillères et conseillers scolaires élus et de leurs administrations; par conséquent, dans la foulée des nombreuses recherches et des nombreux écrits publiés récemment, nous proposons d'établir entre eux une nette distinction.[9]

Bref, les conseillères et conseillers scolaires ne devraient pas intervenir dans les questions opérationnelles, mais devraient plutôt fixer les paramètres généraux et ensuite laisser le personnel gérer le système dans le cadre de ces paramètres. Cela comprend la formulation de la mission ou de la vision du conseil, qui comporte habituellement un certain aperçu des valeurs que le conseil désire inculquer à l'ensemble du système. Une politique bien élaborée ne prescrit pas les moyens de mise en oeuvre, mais fixe néanmoins certaines limites; par exemple, un conseil précisera un montant à ne pas dépasser, élaborera des lignes directrices sur les conflits d'intérêts ou encore un code d'éthique dont il faut tenir compte. Il revient ensuite aux cadres supérieurs de trouver la meilleure façon d'obtenir les résultats exigés selon les circonstances. L'administration peut ensuite être tenue responsable des résultats.

Étant donné que les règlements en vigueur ne favorisent pas toujours un partage précis des rôles des élus et des fonctionnaires, et compte tenu des questions complexes dont doivent traiter les conseillères et conseillers scolaires, nous proposons de leur offrir des programmes de perfectionnement professionnel bien conçus, comme on le fait d'ailleurs un peu partout. Signalons à ce chapitre l'utile *Handbook for School Trustees in Ontario,* publié conjointement par les associations de conseillères et conseillers scolaires de la province et le ministère de l'Éducation et de la Formation.[10]

Recommandation 154

** Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation, en consultation avec les associations provinciales de conseillères et conseillers scolaires, examine et révise les lois et règlements qui régissent l'éducation afin de préciser les responsabilités que doivent assumer les conseillères et conseillers scolaires en matière d'élaboration des politiques, par opposition aux responsabilités de nature opérationnelle.*

Rémunération des conseillères et conseillers scolaires

Nos recommandations de mieux cerner les responsabilités des conseillères et conseillers scolaires ont des implications pour leur rémunération, une question qui suscite la controverse depuis quelques années. Bien qu'on ait souvent accusé ces personnes de vivre aux crochets du Trésor public, la réalité est, pour l'essentiel, tout autre.

Les médias ont fait porter leur attention sur les quelques conseils dont les membres ont soudainement proposé d'augmenter considérablement leurs rémunérations, mais le fait est qu'en 1992, près de la moitié des conseillères et conseillers de l'Ontario recevaient moins de 10 000 $ et, dans de nombreux cas, beaucoup moins.

Seuls 17 conseils scolaires versaient plus de 15 000 $ à leurs membres. Et ce n'est que dans les 7 conseils suivants que ces personnes recevaient jusqu'à 20 000 $: Etobicoke, Scarborough, Peel, Écoles catholiques du Grand Toronto, Conseil des écoles françaises de la Communauté urbaine de Toronto (tous entre 20 500 $ et 30 000 $), North York (32 000 $) et la ville de Toronto, loin devant, avec 49 383 $.

Les chiffres incomplets pour 1994 ne révèlent que de faibles changements à l'échelle de la province par rapport aux chiffres de 1992, y compris dans North York, où le salaire des conseillères et conseillers est passé à 33 330 $, et dans Scarborough. Les conseillères et conseillers de Scarborough ont décidé d'augmenter leur salaire de 22 000 $ en 1991 à 30 000 $ en 1992; il devait ensuite passer à 33 000 $, en 1993, et à 36 000 $, en 1994. Lorsque ces hausses ont soulevé la fureur des médias et de la population, le conseil a révisé sa décision originale et s'est contenté de 30 000 $.

Dans la tourmente soulevée par les attaques généralisées contre les conseillères et conseillers scolaires rémunérés à prix fort, on a porté trop peu d'attention au fait que cette province est choyée par des centaines de conseillères et conseillers dévoués qui consacrent de longues heures tous les mois à s'acquitter de leurs fonctions, souvent à modeste prix.

À notre avis, notre recommandation voulant que le Ministère précise et distingue davantage les fonctions et responsabilités des conseillères et conseillers scolaires, ainsi que celles des administratrices et administrateurs, permettra de déterminer que le poste de conseillère ou conseiller est un emploi à temps partiel. Si ces personnes s'en tiennent à leur mandat qui consiste à formuler une vision ou une mission pour aider le conseil et ses écoles à élaborer une politique d'ensemble, et à mettre l'accent sur les résultats plutôt que sur la démarche et la gestion, il semblerait malavisé de considérer que l'exercice de leur fonction constitue un emploi à plein temps.

Nous croyons par conséquent qu'à titre de travailleurs à temps partiel, tous les conseillers et conseillères devraient être rémunérés en conséquence. Bien que la plupart des conseils versent actuellement une rémunération conforme à ce qu'exige un poste à temps partiel, nous estimons que les autres conseils devraient emboîter le pas. À notre avis, 20 000 $ serait un maximum raisonnable. Pour situer ce montant, signalons que 95 p. 100 des conseillères et conseillers scolaires de l'Ontario reçoivent moins que cela, et souvent beaucoup moins.

Recommandation 155

** Nous recommandons que le Ministère fixe une échelle salariale pour les conseillères et conseillers scolaires, dont le maximum serait de 20 000 $ par année.*

Nombre de conseillères et conseillers scolaires

Quel devrait être le nombre maximum de conseillères et conseillers scolaires élus à chaque conseil? À l'heure actuelle, les chiffres vont de 8 à 23. Certaines recherches sur des conseils efficaces laissent entendre que, puisque les grands conseils peuvent devenir lourds, il faut faire preuve de circonspection lorsqu'on décide de créer des conseils de plus de 7 personnes.[11]

Toutefois, les membres de la Commission ne sont pas unanimes sur la taille optimale d'un conseil; certains croient fermement que celle-ci se situe entre 8 et 12 personnes;

d'autres sont d'avis que toute norme quantitative ne saurait être qu'arbitraire. Chose certaine, la situation géographique et la population desservie sont deux facteurs qui devraient influer sur la détermination de la taille du conseil. Nous concluons que l'on devrait poursuivre les efforts en vue de réduire le nombre de conseillères et conseillers scolaires, une fois formulés des critères cohérents.

Conseils scolaires et écoles

Aussi important soit-il de préciser les rôles respectifs des conseillères et conseillers, et celui des administratrices et administrateurs, il reste à définir le rôle des conseils scolaires par rapport aux écoles qu'ils administrent. Outre les fonctions évidentes en matière de gestion du personnel et de gestion financière, y compris les négociations collectives, quel rôle les conseils jouent-ils dans l'élaboration et l'exécution des programmes d'enseignement et autres?

Nous avons souligné ci-dessus que les écoles ne sauraient à elles seules assurer l'excellence tout en continuant de s'améliorer; la plupart ont besoin d'un important appui de l'extérieur. Dans une province aussi vaste que l'Ontario, qui compte 5 000 écoles, il est irréaliste de s'attendre à ce qu'un tel appui puisse provenir directement d'un organisme provincial. C'est là qu'intervient le conseil scolaire, avec ses agentes et agents de supervision et ses autres ressources professionnelles.

Certaines recherches laissent entendre que les conseils scolaires peuvent être un facteur significatif de la réussite des écoles en matière de gestion de l'apprentissage. En règle générale, de telles stratégies semblent comporter de fréquentes communications entre les écoles et l'administration centrale (ainsi qu'entre les écoles elles-mêmes), sans verser dans le respect exagéré des règlements et de la bureaucratie.[12]

Grâce à leurs agentes et agents de supervision et aux autres membres de leur personnel professionnel, les conseils peuvent aider les écoles à s'orienter et à cibler leurs activités, en leur communiquant des lignes directrices précises et en leur facilitant l'établissement de priorités à partir d'une multitude d'exigences contradictoires. Les conseils scolaires peuvent aider les directrices et directeurs ainsi que le personnel enseignant à créer des réseaux professionnels à l'extérieur de leurs propres écoles; ils peuvent agir comme médiateurs dans les conflits entre l'école et la collectivité. En raison de l'importance accrue qui devrait être accordée au contrôle de l'apprentissage des élèves, et aux rapports sur le rendement et sur les autres indicateurs de redevabilité (conformément aux recommandations du chapitre 19), il deviendra particulièrement important que les conseils aident les écoles à donner suite aux conclusions des révisions des programmes réalisées à l'échelle du conseil ainsi qu'à celles des plans d'évaluation de rendement des élèves. Les écoles auront besoin d'aide pour mettre à profit les résultats de tels contrôles afin d'améliorer leurs programmes et leur enseignement. Les agentes et agents de supervision, ainsi que les directrices et directeurs, auront peut-être à rehausser leur propre compétence et à améliorer leur compréhension de ces nouveaux rôles.

Tout en respectant leurs propres lignes directrices et celles du Ministère, nous estimons que les conseils scolaires devraient laisser à la direction des écoles le plus de latitude possible pour lui permettre d'organiser et de gérer les écoles comme elle l'entend, avec la plus grande participation possible du personnel enseignant et en tenant compte des observations des parents, des élèves et de la collectivité.

D'aucuns ont critiqué les conseils scolaires et, d'ailleurs, l'ensemble du système d'éducation en affirmant que celui-ci était mal équilibré, qu'on dépensait trop d'argent à l'extérieur de la salle de classe et qu'une trop forte proportion du personnel occupait des postes ailleurs que dans l'enseignement.[13] La pertinence de cette critique est difficile à établir, en partie parce que les données sur l'affectation du personnel au sein des divers conseils scolaires sont rarement comparables. Les conseils scolaires ne classifient pas toujours de la même façon les postes occupés par le personnel qui exerce les mêmes fonctions.

Malgré le fait qu'il soit difficile de rendre un jugement à partir des données dont on dispose, les renseignements que nous possédons donnent à croire que le problème n'est pas aussi grave qu'on le prétend habituellement. Dans certains conseils, par exemple, il arrive que des membres du personnel considérés comme non-enseignants soient en fait des aides-enseignants en salle de classe; bien que ces personnes ne détiennent pas de brevet d'enseignement, elles travaillent directement avec les élèves sous la direction générale des enseignantes et enseignants.

Nous avons déjà souligné au chapitre 12 que les responsabilités des agentes et agents de supervision devront être revues à la lumière de nos recommandations. Les décisions en matière de dotation doivent viser à renforcer les fonctions d'enseignement et d'apprentissage, et il y a peut-être place pour d'autres réductions de l'effectif à l'administration centrale.

Le nombre des conseils scolaires

Tout au long de nos audiences, nous avons souvent entendu dire qu'il y avait trop de conseils scolaires en Ontario. De nombreux intervenants et intervenantes, y compris le ministre de l'Éducation, ont proposé de consolider certains conseils scolaires afin d'assurer une prestation plus efficace des services d'éducation. D'autres provinces – par exemple le Nouveau-Brunswick, l'Île-du-Prince-Édouard et l'Alberta – ont récemment réduit de façon draconienne le nombre de conseils scolaires. Compte tenu de la fréquence de cette suggestion et de l'insistance avec laquelle on nous l'a habituellement présentée, nous avons examiné cette question de près.

Il fut un temps où l'Ontario comptait plus de 4 000 petits conseils scolaires, dont bon nombre ne géraient qu'une école. À la suite d'une série de regroupements, le fusionnement de 1969 a permis de passer de plus de 2 000 conseils scolaires à moins de 200; depuis lors, leur nombre a encore diminué. De nombreuses personnes seront surprises d'apprendre qu'en moyenne, les conseils scolaires de l'Ontario sont déjà plus gros que ceux de toute autre province. Comme l'illustre le tableau 1, l'Ontario compte plus d'écoles et plus d'élèves par conseil que les autres provinces. Dans un rapport sur la répartition des conseillères et conseillers scolaires publié en 1986, une équipe de recherche de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario a publié une mise en garde selon laquelle les gros conseils, comptant plus de 40 000 élèves, risquaient de s'isoler de la collectivité.[14] L'Ontario a déjà 13 conseils qui comptent plus de 40 000 élèves (voir le tableau 2).

TABLEAU 1

Conseils scolaires dans les provinces canadiennes*

Province	Nombre de conseils	Nombre d'écoles	Effectif	Écoles par conseil	Effectif par conseil	Effectif par école
T.-N.	27	515	120 460	19	4 461	234
Î.-P.-É.	5	72	24 280	14	4 856	33
N.-É.	22	524	168 430	24	7 656	321
N.-B.	18	453	138 840	25	7 713	306
Qué.	158	2 977	1 047 260	19	6 628	352
Ont.	169	5 539	2 036 130	33	12 048	368
Man.	57	831	209 430	15	3 674	252
Sask.	111	978	204 650	9	1 844	209
Alb.	141**	1 727	529 175	12	3 753	30
C.-B.	75	1 952	598 780	26	7 984	307
Total	**783**	**15 568**	**5 077 435**	**20*****	**6 485*****	**326*****

* Source : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Bulletin des Services économiques, février 1994.
** En 1994, le nombre de conseils scolaires en Alberta a été ramené à 57, sans compter les trois sphères de compétence francophones.
*** Moyennes

Le récent regroupement des conseils scolaires dans d'autres provinces a quand même donné des conseils considérablement plus petits que la plupart de ceux de

Les programmes coopératifs dans le Nord

Un examen des besoins d'éducation dans le Nord, réalisé en 1992–1993 par le ministère de l'Éducation et de la Formation, a permis de constater que les récentes initiatives de coopération arrivent à répondre aux besoins des élèves, mais de façon très partielle puisqu'elles sont limitées à une région donnée ou à un niveau scolaire particulier.

Le Programme de services intégrés pour les enfants du Nord est considéré comme très efficace par la plupart des conseils du Nord de l'Ontario. Nous estimons que d'autres ministères devraient participer, au besoin, à la constitution d'un réseau plus complet de services coopératifs.

l'Ontario. En raison de la taille et de la complexité de cette province, rien ne permet de présumer que la tendance à un contrôle plus centralisé observée ailleurs serait indiquée ici. L'Ontario compte 40 p. 100 des élèves de niveau élémentaire et secondaire au Canada, répartis sur un vaste territoire et dans des collectivités remarquablement diverses.

Le tableau 2 présente la répartition par taille des 128 conseils scolaires de l'Ontario qui exploitent plus d'une école (par opposition aux écoles qui achètent les services d'autres conseils ou les conseils qui n'exploitent qu'une école, ou encore les conseils spéciaux qui offrent des cours uniquement dans les établissements de soins et de traitement).

TABLEAU 2

Taille des conseils scolaires en Ontario

Effectif	Nombre de conseils
Moins de 3 000	33
3 000-9 999	35
10 000-39 999	47
40 000-74 999	9
75 000 ou plus	4

Il n'y a aucune formule ni, semble-t-il, aucun critère objectif qui nous permettrait de conclure au trop grand nombre de conseils scolaires en Ontario. Il est vrai que le fait de retirer les sections de langue française afin de créer des conseils scolaires de langue française distincts, comme nous le recommandons au chapitre 15, créerait certains conseils si petits que leur viabilité serait douteuse; nous encourageons de tels conseils à fusionner avec leurs voisins. En fait, cela vaut peut-être pour d'autres très petits conseils. Ici, comme ailleurs dans le rapport, nous encourageons les collectivités à faire appel à des stratégies et à des solutions locales adaptées à la situation locale. Tout autre projet global de fusionnement de conseils scolaires devrait tenir compte de leur nature et de leur taille incroyablement variées, et prévoir des mécanismes de partage des services ainsi que des façons d'assurer la représentation politique.

Organismes de prestation de services

Il y a de nombreux domaines où les conseils devraient chercher à accroître leur efficacité, ce que font déjà beaucoup d'entre eux, d'ailleurs. Par exemple, certains petits conseils scolaires ne sont pas en mesure d'offrir le type de soutien dont ont besoin le personnel enseignant et les écoles pour offrir de bons programmes à tous leurs élèves. Ils n'ont pas non plus la masse critique pour assurer des services efficaces de transport, d'achat, de paye et autres. Dans ces régions, les organismes de santé et de services sociaux offrent souvent leurs services à une population trop petite pour qu'on puisse répondre aux besoins des élèves dans chaque district scolaire. Conscients du problème, certains conseils ont déjà uni leurs efforts; par ailleurs, les ministères des Services sociaux et communautaires, de l'Éducation et de la Formation, et de la Santé ont créé un programme conjoint pour offrir des services intégrés aux enfants du Nord.

Quelle que soit leur taille, les nombreux conseils scolaires de l'Ontario et d'ailleurs se tournent vers des partenariats qui leur permettent d'élaborer du matériel didactique, de coordonner leurs services avec d'autres ministères, d'acheter des services tels que le transport ou les approvisionnements, d'assurer le perfectionnement professionnel ou d'intervenir dans divers autres domaines. Nous voyons d'un bon oeil cette évolution et conseillons vivement aux conseils scolaires de la province de recourir davantage à de telles coentreprises. Nous estimons que dans de nombreux conseils scolaires, on pourrait encore renforcer l'efficacité grâce au partage de services importants mais coûteux et grâce aux économies d'échelle que permettent les achats en commun; de telles dispositions coopératives sont peut-être

plus opportunes que le fusionnement. On économise de l'argent tout en préservant la représentation et le contrôle des écoles à l'échelon local.

Ces partenariats et alliances deviendront un élément essentiel de la satisfaction des besoins variés des élèves et de la collectivité au cours des années à venir, étant donné surtout la faible possibilité d'augmentation des ressources financières, mais ils ne vont pas sans problèmes. La territorialité est une force puissante; parfois, il faut faire appel à une tierce partie neutre pour créer et maintenir des alliances de travail. De plus, à moins que la responsabilité de ces alliances ne soit associée expressément à certains postes, celles-ci peuvent demeurer tributaires de l'intérêt et de la bonne volonté des particuliers et donc s'avérer vulnérables aux changements de personnel. Il reste que nous appuyons fermement le recours croissant à toute une gamme d'initiatives de coopération entre les conseils ainsi qu'entre les conseils et d'autres organismes.

Le cas du Conseil scolaire (public) de la Communauté urbaine de Toronto

Au niveau local, la structure de l'éducation dans la Communauté urbaine de Toronto (CUT) diffère sensiblement de celle des autres centres urbains, et cette situation nous a été signalée comme une source de préoccupations. Les écoles publiques de la CUT ont un système de gestion à deux niveaux : le Conseil scolaire de la CUT, où siègent les représentants de sept conseils de la région – Etobicoke, York, East York, North York, Scarborough, Toronto et le Conseil des écoles françaises de la Communauté urbaine de Toronto (le conseil de langue française); et le Conseil des écoles catholiques du Grand Toronto, qui régit les écoles séparées de toute la région de la Communauté urbaine de Toronto. Les observations qui suivent portent sur les conseils scolaires publics.

Le Conseil scolaire de la Communauté urbaine de Toronto a vu le jour en 1953 pour assurer la coordination des activités de l'ensemble des conseils scolaires publics de la Communauté urbaine de Toronto. Les raisons invoquées avaient surtout trait aux inégalités dans les rôles d'évaluation des différents conseils, certains étant en mesure d'accroître leurs recettes fiscales beaucoup plus facilement que d'autres. Afin d'offrir des services équivalents partout dans la Communauté urbaine de Toronto, on a décidé de créer un conseil cadre, composé de conseillères et conseillers scolaires de chacun des conseils membres, qui affecterait équitablement les ressources et offrirait un niveau uniforme de services pédagogiques. Chaque conseil continuait de prendre des décisions dans de nombreux domaines, mais le Conseil de la CUT prenait les décisions au sujet de la répartition des recettes fiscales.

Le Conseil de la CUT est un comité directeur de l'ensemble des sept conseils, chargé par la loi de mener les négociations collectives avec les enseignantes et les enseignants dans les domaines de la rémunération et des conditions de travail. Une telle disposition empêche les conseils locaux de convenir, avec leur personnel enseignant, de dispositions contractuelles très divergentes. Chaque conseil continue de mener des négociations distinctes à l'égard de diverses questions d'ordre local, en plus de négocier avec le personnel non enseignant.

Modèles de coopération en Ontario

On trouve en Ontario et ailleurs d'excellents modèles de coopération mis sur pied pour offrir tout un éventail de services aux écoles. Par exemple, à Ottawa, et dans les comtés de Kent et de Wellington, non seulement les conseils scolaires collaborent-ils dans de nombreux secteurs financiers et administratifs, mais ils coopèrent avec les municipalités et des établissements tels que les hôpitaux et les bibliothèques en vue de dépenser le plus judicieusement possible leur budget d'administration.

Certains conseils scolaires ont forgé des partenariats avec les entreprises et d'autres organismes pour mieux tirer parti de la technologie de l'information. Par exemple, le Conseil scolaire de Halton a formé une entreprise coopérative avec les bibliothèques régionales pour faciliter l'accès à la nouvelle autoroute de l'information.

Le Ministère a versé les fonds de démarrage à un projet de coopération entre la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, les associations de conseillères et conseillers scolaires publiques et catholiques, et les associations d'agentes et agents de supervision publiques et catholiques pour créer le Centre de diffusion des programmes d'études, une organisation qui aide les conseils à échanger du matériel pédagogique plutôt que d'élaborer chacun leur propre matériel.

Pour l'heure, le Conseil scolaire de la CUT continue de réclamer les taxes et de répartir les recettes fiscales dans l'optique d'une plus grande équité entre les élèves de la CUT. Il s'occupe aussi d'affecter les subventions d'immobilisations pour la construction et la rénovation des installations scolaires. De plus, il continue de mener les négociations collectives. Le Conseil exploitait aussi les écoles à l'intention des élèves présentant des troubles de développement, mais la responsabilité de ces écoles est en voie de passer aux conseils locaux. Il exerce aussi une fonction de coordination; diverses initiatives de coopération sont réalisées par l'entremise du conseil scolaire de la CUT, y compris la production de matériel didactique et l'exécution d'un programme de qualification à l'intention des personnes qui aspirent à devenir agentes ou agents de supervision, programme offert sur une base de recouvrement des coûts.

Bien que la proportion du budget de l'éducation affectée au palier supplémentaire qu'est le Conseil scolaire de la Communauté urbaine de Toronto ne soit pas très élevée, les frais administratifs annuels demeurent considérables. Compte tenu des compressions budgétaires en cours, ainsi que des inquiétudes de la population au sujet de l'optimisation du rendement de l'argent, est-il justifié de conserver ce Conseil? Si l'on maintient l'actuel mode de financement, il sera probablement opportun de conserver également le Conseil de la CUT puisqu'il joue un rôle important dans la réaffectation des recettes fiscales entre les conseils scolaires, assurant ainsi une plus grande équité. Le fait que les conseils scolaires fassent partie du Conseil de la CUT les empêche de sentir qu'on leur impose la redistribution.

Toutefois, nous recommandons que des changements importants soient apportés aux structures de financement dans la province. Si ces changements sont adoptés, bon nombre des fonctions du Conseil de la CUT deviendront caduques. Au chapitre 18, nous recommandons une modification du financement de l'éducation qui verrait le Ministère déterminer le financement, les conseils locaux jouissant d'un pouvoir très limité quant à la levée de revenus supplémentaires. Quant à l'affectation des subventions d'immobilisations pour la construction et la rénovation des écoles, c'est le Ministère qui déterminerait et distribuerait ces fonds. Nous avons déjà signalé qu'en raison du transfert des écoles pour les élèves présentant des troubles de développement, le Conseil de la CUT n'a plus aucune responsabilité directe en matière de programmes.

Une fois retirées ces prérogatives, il semblerait logique et efficace de passer graduellement à un unique niveau de conseil scolaire public dans la Communauté urbaine de Toronto. Nous estimons toutefois que tout porterait quand même les conseils individuels à coopérer autant que possible, mais plutôt au moyen de réaménagements et de partage des ressources et des services que par l'entremise d'un autre palier de décision politique.

Dans la partie précédente, nous avons relevé et appuyé fermement les initiatives actuelles de partage des coûts entre les conseils scolaires. La coopération est possible tant dans les petits conseils que dans les grands. Le *Metro Task Force on Cost Savings Through Co-operative Activities,* créé par le Ministère en 1994, est chargé de mettre en place de telles dispositions de coopération institutionnalisée. Ce groupe de travail – qui comprend, outre les conseils scolaires publics, le Conseil des écoles catholiques du Grand Toronto – envisage actuellement des moyens pour permettre aux conseils du secteur de réduire leurs coûts sans réduire les services, en achetant collectivement des ressources et des services, en centralisant certaines fonctions, en partageant et en élaborant ensemble d'autres fonctions. Nous appuyons pleinement ce travail, qui est un excellent exemple du type de dispositions sur le partage des services dont il a été question ci-dessus.

De plus, nous tenons particulièrement à ce qu'on ne renonce pas aux avantages des négociations collectives avec les enseignantes et les enseignants. Si les conseils négocient individuellement, les frais de négociation sont plus élevés

« Nos écoles sont à la merci des changements apportés par le Ministère et le gouvernement. Chaque fois qu'il y a un changement à Toronto, nous connaissons des renversements de politiques peu de temps après. Chaque gouvernement connaît la solution à nos problèmes mais les mesures manquent de buts, d'orientation et de normes spécifiques.»

Waterloo County Principals' Association

paroles

tant pour les conseils que pour les fédérations. Si l'on élimine le Conseil de la CUT, la loi provinciale devrait prévoir le maintien des négociations collectives globales.

En somme, nous croyons donc que le système de gestion politique à deux niveaux ne sera plus nécessaire à la suite des changements proposés pour le financement de l'éducation. À notre avis, un consortium administratif plutôt qu'un autre palier de décision politique permettrait de mieux répondre aux besoins des écoles et des conseils scolaires publics de la Communauté urbaine de Toronto.

Recommandation 156

** Nous recommandons que, dans la foulée de la cession au gouvernement provincial de responsabilités relatives à la détermination du financement de l'éducation que nous proposons, la structure de gestion à deux niveaux des écoles publiques de la Communauté urbaine de Toronto soit progressivement abandonnée, le Conseil scolaire de la Communauté urbaine de Toronto étant remplacé par un consortium administratif composé des conseils scolaires de la Communauté urbaine de Toronto.*

Ministère de l'Éducation et de la Formation

Le rôle du Ministère

On nous a fait part d'une grande insatisfaction à l'égard du rôle du ministère de l'Éducation et de la Formation. Qu'il s'agisse de la population ou du milieu de l'enseignement, le rôle que joue ou que devrait jouer le Ministère semble confus et imprécis, non seulement en ce qui a trait à l'enseignement élémentaire et secondaire, mais aussi aux autres éléments de son mandat : les collèges et les universités, et la formation en milieu de travail. De plus, on ne sait trop quelles sont les responsabilités du Ministère à l'égard des autres ministères qui s'occupent des enfants et de la jeunesse.

L'enseignement élémentaire et secondaire :

La fonction de contrôle du Ministère et la façon dont celui-ci l'exerce suscitent une bonne part de la confusion qui règne au sujet de ses rapports avec l'enseignement élémentaire et secondaire. Le Ministère, à l'instar des autres organismes de l'État, a toujours exercé un contrôle fortement centralisé sur l'éducation en Ontario, s'en remettant avant tout à la réglementation et à la surveillance pour forcer les conseils et les écoles à se conformer à la loi et aux règlements. Toutefois, au cours des années 1960 et 1970, ce contrôle a été tellement décentralisé que les conseils scolaires jouissaient d'une grande autonomie pour ce qui est de leur organisation, de la détermination des programmes et d'une foule d'autres décisions d'ordre pédagogique. Le regroupement des conseils scolaires, qui a donné lieu à l'élimination des inspecteurs provinciaux et à l'abandon des examens provinciaux en 13e année, a contribué à la modification de l'équilibre du pouvoir en faveur des conseils scolaires.

De plus, le Ministère ne s'acquitte plus désormais de toutes les responsabilités que lui confère la loi; par exemple, la délivrance du brevet d'enseignement semble maintenant semi-automatique, tandis qu'on ne parle plus guère de retrait du brevet; il y a aussi un manque de suivi pour ce qui est de la mise en oeuvre des politiques de contrôle dans certains domaines.

Au cours des dernières années, quelques grands conseils urbains, particulièrement ceux de la Communauté urbaine de Toronto et d'Ottawa, sont devenus financièrement indépendants par rapport au Ministère, ce qui a eu pour effet d'accroître la confusion sur la question du leadership dans le système d'éducation. En raison des dispositions qui régissent le financement de l'éducation en Ontario, ces conseils obtiennent tout leur argent par l'entremise des impôts fonciers locaux et ne dépendent donc pas de fonds versés par la province. Cela leur permet de faire, jusqu'à un

contexte

Réseaux d'organismes de services pédagogiques

→ Il existe, dans beaucoup d'états américains, un grand nombre de réseaux d'organismes de services pédagogiques, dont certains depuis fort longtemps. Les rapports sur leur fonctionnement et leur efficacité sont une précieuse source de renseignements pour l'orientation des efforts de coopération en Ontario.

certain point, cavaliers seuls, sans avoir à faire approuver tous leurs projets par le Ministère, ou même de faire fi de ses directives d'orientation. Certains de ces conseils ont lancé des programmes d'éducation novateurs, comme les académies pour les arts et les sciences, les écoles alternatives et d'autres programmes spéciaux qui en font des chefs de file du système d'éducation de la province. Bien que cette autonomie n'ait pas reçu de sanction officielle, le Ministère semble incapable de faire respecter ses nombreuses directives, ou peu enclin à le faire.

Il s'en est suivi une diversification considérable des programmes et des expériences d'éducation de par la province. Une telle diversité peut certes donner des résultats positifs, mais elle entraîne certains coûts si on la pousse à l'extrême. D'aucuns sont d'avis que les programmes et leur qualité varient beaucoup trop et qu'il est difficile de maîtriser les coûts.

Au cours des années 1980 et au début des années 1990, le Ministère a aussi lancé une série d'initiatives telles que le décloisonnement et la création du Secrétariat des programmes d'enseignement, qui ont semblé miner davantage sa crédibilité auprès des divers intervenants. Au début des années 1990, de nombreux enseignants et enseignantes considéraient que la politique provinciale était fragmentée, qu'elle manquait de cohérence et d'uniformité et, ce qui est probablement le plus important, que personne n'était tenu de rendre des comptes.

Le Ministère a produit d'excellents documents, mais ils ont eu moins de suites que prévu. On nous a dit qu'au cours de la dernière décennie, le Ministère avait préparé des documents remarquables : des programmes-cadres, des guides pédagogiques, des outils d'enseignement et ainsi de suite. Le problème, c'est qu'en raison des tensions, il arrive souvent que les conseils scolaires ne tiennent pas compte du Ministère. Par conséquent, rares sont les enseignantes et les enseignants qui connaissent jusqu'à l'existence même de ce matériel et les élèves sont privés des avantages qu'il pourrait leur procurer. Nous croyons que dans une province aussi vaste et diversifiée que l'Ontario, et particulièrement en ces temps incertains, l'éducation doit suivre des orientations précises et cohérentes fondées sur des résultats d'apprentissage et des programmes d'études communs ainsi que sur des normes provinciales. Par conséquent, le rôle du Ministère doit être mieux défini.

Toutefois, le ministère de l'Éducation doit exercer son autorité de façon avisée et systématique, et utiliser le pouvoir et l'influence d'une autorité centrale pour susciter des aspirations communes au sein du milieu de l'éducation. Cela permettrait de réduire la fragmentation qui découle du fait que de nombreux conseils scolaires et de nombreuses écoles font comme bon leur semble, et garantirait une certaine communauté de vues de par la province. Le Ministère doit resserrer les liens entre l'enseignement élémentaire et secondaire, et l'ensemble de la collectivité.

Le Ministère doit en arriver à combler les besoins qu'ont les localités de se distinguer, tout en assurant l'orientation nécessaire et en formulant des attentes claires. Il doit adopter des directives d'orientation générale pour l'ensemble du système; déterminer des orientations, cela veut dire dresser l'ordre du jour du système d'éducation de la province. Le Ministère doit définir les priorités de l'éducation en Ontario, préciser les buts et déterminer les résultats souhaités. Ainsi, tous les éléments du système auraient des cibles à viser et des critères en vertu desquels établir un choix entre les nombreuses priorités concurrentes.

Le Ministère a l'obligation de financer équitablement tous les élèves de la province et de formuler des lignes directrices pour que ceux-ci aient voix au chapitre; il lui incombe aussi de veiller à ce que les enseignantes et les enseignants jouent un rôle de premier plan dans la gestion des écoles, que les parents y soient accueillis, que le programme d'études commun soit suivi et que le système soit vraiment redevable à la population.

En établissant des lignes directrices dans ces différents domaines, le Ministère peut renoncer au contrôle direct et

au besoin de réglementer à outrance. De cette façon, il donne aux directrices et directeurs ainsi qu'au personnel enseignant le mandat de faire mieux fonctionner les écoles, et charge l'Ordre des enseignantes et enseignants (dont nous proposons la création) d'assurer la formation et le perfectionnement professionnel du personnel enseignant. De plus, en prenant au sérieux les avis des conseils consultatifs tels que le Conseil ontarien des parents et le Conseil des élèves et des jeunes (dont nous recommandons la création), le Ministère indiquerait qu'il est possible d'exercer une réelle influence sur le système grâce à la consultation sans détenir des pouvoirs officiels.

Responsabilité du Ministère à l'égard de l'enseignement élémentaire et secondaire:

À notre avis, le Ministère doit travailler de façon plus systématique et dans un plus grand esprit de collaboration avec les anciens et les nouveaux intervenants. À l'heure actuelle, il semble souvent oeuvrer en vase clos, loin de sa clientèle et des autres intervenants. D'aucuns estiment qu'il impose au système scolaire des exigences imprécises et incohérentes, comme en témoignent les réorganisations constantes et les réorientations radicales de la politique, dont beaucoup sont adoptées sans qu'on puisse les justifier de façon adéquate et convaincante.

Tout au long de nos travaux, nous avons reçu des plaintes au sujet des nombreux changements d'orientation du ministère de l'Éducation et de la Formation et des exigences supplémentaires qu'il a imposées aux écoles et aux conseils scolaires au cours des dernières années. Les éducatrices et éducateurs s'inquiètent particulièrement de l'absence de compétences professionnelles au sein du Ministère, ce qui l'empêche de prendre des décisions fondées sur l'avis de spécialistes et d'aider les conseils lorsqu'ils en ont besoin.

Nous sympathisons avec ces préoccupations et estimons que le Ministère doit prêter attention à sa clientèle; il doit en outre, comme nous l'avons signalé, faire savoir clairement l'orientation générale de l'éducation en Ontario ainsi que les buts visés par ses politiques. Par ailleurs, le Ministère doit assumer un rôle de leadership, sachant pleinement qu'il lui faudra peut-être adopter des politiques avant de pouvoir obtenir un consensus.

Le Ministère doit être davantage redevable au public et au milieu de l'éducation. Au chapitre 19, nous proposons le

«Il semble y avoir un sentiment de frustration de plus en plus fort chez non seulement le personnel des écoles mais dans la société en général, qui entraîne un manque de confiance dans la capacité du ministère de l'Éducation et de la Formation d'assurer la direction stratégique nécessaire à ce moment-ci. Le fait qu'il y ait eu cinq ministres de l'Éducation depuis cinq ans et que des hauts fonctionnaires aient quitté le Ministère ou aient été mutés soulève de sérieuses questions, concernant non seulement les raisons de ces fréquents changements d'affectation mais également les répercussions de ces changements sur le Ministère et le système d'éducation en général. Il est évident que le ministère de l'Éducation et de la Formation doit porter une attention immédiate au système d'éducation de l'Ontario si l'on veut éviter une crise; en fait, beaucoup de personnes sont d'avis qu'il y a déjà une crise.»

Conseil de l'éducation de Scarborough,
Secondary School Principals' Association

paroles

Il est désormais le premier responsable de la politique qui régit l'éducation et la formation à tous les niveaux; voilà qui devrait atténuer considérablement les difficultés que posait l'agencement des divers centres de décision connexes qui, jusqu'à récemment, représentaient des entités distinctes.

cadre de présentation d'un rapport annuel rédigé par le Ministre. À notre avis, un tel rapport s'avérerait un moyen efficace de fournir à la population suffisamment de renseignements pour qu'elle puisse poser des jugements éclairés au sujet de l'enseignement élémentaire et secondaire dans la province.

Nous prévenons le milieu de l'éducation et la population qu'ils demandent peut-être l'impossible, à savoir que le Ministère publie un plan d'éducation clair, complet et sans ambiguïté pour l'ensemble de la province, auquel tous souscriront sans exception.

Au chapitre 20, où il est question de la mise en oeuvre des réformes, nous soulignons que le Ministère doit énoncer clairement et fermement les principes généraux de sa vision de l'éducation, mais qu'il incombera aux membres des conseils scolaires et au personnel des écoles d'appliquer ces principes en tenant compte du contexte local. Et, parce que la situation ne cesse d'évoluer, il est difficile, sinon impossible, de prévoir précisément quelles seront ces circonstances.

Les syndicats d'enseignantes et d'enseignants de l'Ontario doivent aussi participer à cette discussion. Par l'entremise des conventions collectives négociées localement avec chaque conseil scolaire, les fédérations exercent une grande influence sur l'enseignement au niveau élémentaire et secondaire. Elles influent sur la politique à de nombreux égards et participent activement au perfectionnement professionnel des enseignantes et des enseignants.

Les rapports entre le Ministère et les fédérations sont importants mais ardus. Il nous semble évident que si le système d'éducation doit procéder aux nombreuses améliorations que nous avons prescrites, il est essentiel que les deux secteurs s'attachent à bâtir un esprit de collaboration au sein du système. Le Ministère, les conseils scolaires et les fédérations doivent se concerter pour favoriser l'apprentissage des élèves.

Recommandation 157

** Nous recommandons que le Ministère affirme clairement son rôle de leader et son rôle de grand gestionnaire, particulièrement à l'égard des conseils scolaires, des fédérations des enseignantes et des enseignants et des facultés d'éducation, et qu'il élabore un plan en vue d'assurer une communication plus complète avec toutes les personnes concernées par l'éducation élémentaire et secondaire.*

Au-delà de l'éducation élémentaire et secondaire :
Outre les écoles et les conseils scolaires, le milieu de l'éducation en général compte plusieurs partenaires. Tous s'intéressent à certaines dimensions de l'enseignement élémentaire et secondaire, et jouissent de pouvoirs à cet égard. Aucun ne saurait être écarté.

Il faut signaler ici qu'en 1992, le ministère de l'Éducation est devenu le ministère de l'Éducation et de la Formation, intégrant ainsi le ministère de l'Éducation, le ministère des Collèges et Universités et le ministère de la Formation professionnelle. Il est maintenant chargé de l'éducation postsecondaire et, par l'entremise du Conseil ontarien de formation et d'adaptation de la main-d'oeuvre, également de la formation. L'élargissement du mandat du Ministère a d'importantes répercussions sur sa place dans le système d'éducation élémentaire et secondaire. Il est désormais le premier responsable de la politique qui régit l'éducation et la formation à tous les niveaux; voilà qui devrait atténuer considérablement les difficultés que posait l'agencement des divers centres de décision connexes qui, jusqu'à récemment, représentaient des entités distinctes.

Les responsabilités du Ministère au sein de l'ensemble du système de l'éducation nous donnent également à croire qu'il lui faut accorder la priorité à de meilleurs programmes de transition entre les divers secteurs. Il est important que le Ministère, au cours des quelques prochaines années, s'attache à accroître sensiblement le nombre de partenariats et à améliorer la coordination entre les écoles, les collèges et les universités, de sorte que les services d'éducation soient

De même que tous les intervenants et intervenantes en éducation doivent trouver de nouveaux moyens de collaborer, le Ministère doit concevoir de nouvelles façons de coopérer avec d'autres composantes du gouvernement.

mieux articulés et qu'ils composent un continuum accessible.

De plus, par l'entremise du Conseil de formation, le Ministère joue un rôle stratégique dans la rationalisation des politiques et ressources en matière d'éducation et de formation. À titre de super-ministère chargé de l'un des deux plus vastes domaines de politiques et programmes sociaux, il est un élément central et capital du gouvernement provincial.

Nous prions instamment le Ministère d'utiliser son pouvoir pour exercer une influence sur la planification du gouvernement, de sorte que les besoins des apprenantes et apprenants de tous âges soient satisfaits de façon plus coordonnée.

Les collèges et universités exercent une forte influence sur l'éducation élémentaire et secondaire. Outre l'intérêt particulier que portent les collèges et universités aux élèves et aux diplômés des écoles secondaires, les universités – et particulièrement les facultés d'éducation – exercent une influence par leur emprise sur de nombreuses dimensions de la formation du personnel enseignant, y compris l'admission aux programmes de formation initiale et l'élaboration du programme d'études des futurs enseignants et enseignantes.

Comme nous l'avons fait remarquer au chapitre 12, les universités et les facultés d'éducation, par l'entremise des admissions, contrôlent l'accès à la profession d'enseignante et d'enseignant. Le Ministère peut, avec ces partenaires, faire avancer à pas de géant la réforme de l'éducation.

L'Ordre des enseignantes et enseignants dont nous proposons la création (voir le chapitre 12) jouera un rôle de premier plan dans le système d'éducation que nous envisageons. (Nous recommandons la création de l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario, qui serait chargé de fixer les normes professionnelles pour la profession d'enseignante ou d'enseignant.) Cela comprendrait l'agrément ou la reconnaissance des programmes de formation initiale ainsi que la détermination des exigences d'obtention et de renouvellement du brevet. La création d'un tel ordre vise à donner au personnel enseignant une emprise sur de nombreuses dimensions de sa vie professionnelle. L'Ordre ne devrait pas être contrôlé par un groupe d'intérêts, quel qu'il soit.

Étant donné le mandat du nouveau ministère de l'Éducation et de la Formation, l'éducation élémentaire et secondaire est désormais un élément avec lequel il faut compter dans le vaste monde de l'éducation et de la formation. Les éducatrices et éducateurs des divers secteurs du Ministère ne peuvent pas se permettre d'agir en vase clos, que ce soit sur le plan fiscal ou pédagogique. L'ère des secteurs autonomes est révolue et tous les intéressés doivent apprendre à tenir compte du milieu de l'éducation dans son ensemble.

Grâce à la portée de son mandat, le ministère de l'Éducation et de la Formation est dans une situation idéale pour veiller à ce que les politiques d'éducation élémentaire et secondaire soient mieux intégrées à la politique de l'enseignement supérieur, à la formation en milieu de travail et à l'apprentissage la vie durant.

Le Ministère et le reste du gouvernement – Au-delà de l'éducation et de la formation :

Tout au long du rapport, nous avons insisté sur le besoin d'adopter une stratégie plus globale en matière d'éducation. L'apprentissage se fait dans un contexte social et, bien que les éducatrices et éducateurs se doivent de mettre l'accent sur leurs responsabilités primordiales – c'est-à-dire assurer le développement intellectuel – nous abordons également leurs responsabilités partagées à l'égard d'une foule d'autres besoins qui font partie de la vie des enfants.

Au chapitre 14, nous traitons de l'éducation communautaire comme de l'un des moteurs du changement et définissons les rôles et les responsabilités des directrices et directeurs ainsi que des écoles et des conseils scolaires à l'égard de la création de partenariats communautaires visant à appuyer la démarche d'apprentissage. Le Ministère a

également une responsabilité et un rôle décisif à cet égard. Puisqu'il est chargé de l'éducation et de la formation dans la province, il jouit d'une situation privilégiée pour comprendre les besoins des apprenantes et des apprenants, et particulièrement pour avoir une vision claire des éléments qui composent une expérience éducative fructueuse. Nous croyons que le Ministère doit avoir comme grande priorité de coordonner l'élaboration des politiques, des programmes et des services de l'État afin de constituer un réseau plus efficace de services de soutien pour les apprenantes et apprenants ainsi que leurs familles, et ce dans le but de garantir le sain développement de tous les enfants.

Cet énoncé recèle diverses implications pour le Ministère. Tout comme les enseignantes et les enseignants ne peuvent s'isoler dans la classe, le Ministère ne peut se couper du monde de l'éducation. Il doit s'intéresser de près à l'élaboration de toutes les politiques gouvernementales qui ont trait au sain développement des enfants, et y jouer un rôle de premier plan.

Cela comprend les secteurs de politiques auxquels le Ministère a toujours été associé – les services sociaux et la santé, par exemple – ainsi que des domaines moins familiers tels que les loisirs, l'emploi et la culture. Tout comme les écoles et leur direction doivent donner le ton dans la création de partenariats communautaires en vue de mieux appuyer l'apprentissage des élèves, le Ministère doit agir comme chef de file dans la création d'alliances provinciales pour mieux appuyer l'apprentissage dans cette province.

Au niveau provincial, cela signifie une participation active à l'examen des politiques, des programmes et des structures de financement pour créer un réseau mieux coordonné et plus global de mécanismes d'appui aux enfants et à leurs familles. À l'échelon local, cela signifie une participation active à l'évaluation des besoins locaux et à la planification des mécanismes locaux de prestation de services.

De même que tous les intervenants et intervenantes en éducation doivent trouver de nouveaux moyens de collaborer, le Ministère doit concevoir de nouvelles façons de coopérer avec d'autres composantes du gouvernement. À l'échelle provinciale, cela revient à assumer la responsabilité de la collaboration entre diverses sphères d'intérêts gouvernementales et provinciales. À l'échelon local, cela veut dire assumer la responsabilité de la collaboration entre divers intérêts et partenaires locaux dans le monde de l'éducation.

Participation des minorités et leur influence dans la prise de décisions du Ministère :

Nous savons que certains intervenants et intervenantes considèrent que le Ministère ne représente pas toutes les personnes et les collectivités présentes dans les écoles – pas même celles qui se sont vu reconnaître des droits constitutionnels, telles que les minorités catholique et franco-ontarienne. Nous nous penchons sur la question de la représentation de nos diverses communautés dans plusieurs parties du rapport, mais nous traitons ici de la question du partage du pouvoir au sein des structures du Ministère.

En premier lieu, les composantes qui jouissent d'une reconnaissance officielle au sein du système scolaire doivent aussi compter dans les structures officielles du Ministère. Au fil des ans, la lente reconnaissance de la minorité franco-ontarienne a engendré la création de ce que le Ministère appelle une équipe; or, il n'y a pas d'organe parallèle pour les catholiques. C'est pourquoi nous recommandons, au chapitre 15, la création d'une équipe qui aurait pour responsabilité spéciale l'éducation catholique et qui aurait de grandes compétences en la matière, à l'instar de l'équipe francophone. Nous espérons, évidemment, que ces équipes ne seront pas confinées à leur rôle de défenseurs des intérêts de leur groupe, mais qu'elles s'inscriront dans le grand courant du Ministère.

Mais nous voulons davantage qu'une simple reconnaissance des minorités sur le plan de l'organisation. Nous recommandons d'accorder une représentation

Bien que les écoles, les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation et de la Formation aient des rôles importants à jouer, il faut absolument préciser ces rôles et modifier le partage des pouvoirs et des responsabilités, au besoin, pour mieux réagir à l'évolution des circonstances.

influente aux milieux de l'éducation catholiques et franco-ontariens à tous les échelons du personnel professionnel et administratif du Ministère.

Nous prenons acte que la minorité francophone possède un sous-ministre adjoint depuis quelque 15 ans déjà, mais comme le montrent l'observation et l'expérience – malgré les titres et les fonctions – une structure peut toujours marginaliser de façon officieuse certains acteurs, surtout ceux qui sont chargés des minorités. Plus le niveau de représentation est important, moins on risque la marginalisation. En fait, nous croyons qu'avec le temps, ces postes supérieurs seront occupés par des personnes reconnues comme des chefs de file exceptionnels.

Il est donc naturel que dans un proche avenir, une personne issue du milieu de l'éducation catholique ou francophone devienne sous-ministre de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, responsable de gérer l'ensemble du système.

Comme groupe, les sous-ministres adjoints devraient être vraiment représentatifs de la base du milieu de l'éducation. Bien qu'il n'y ait aucune formule magique pour créer une réelle participation politique, nous avons déjà recommandé qu'à tout moment, les SMA comprennent officiellement un catholique et un francophone d'influence. Évidemment, il peut y en avoir plus d'un – nous ne préconisons pas ici une simple mesure symbolique.

Recommandation 158

** Nous recommandons, afin d'optimiser leur influence au sein du Ministère, de charger les sous-ministres adjoints représentant une clientèle particulière des questions touchant cette clientèle, et de les charger en outre d'autres dossiers importants reliés à l'éducation de l'ensemble de la population ontarienne.*

Présence du Ministère au niveau local :
Dans une province aussi vaste et diversifiée que l'Ontario, le Ministère ne peut de toute évidence régir complètement l'éducation à partir du centre-ville de Toronto. Comme nous l'indiquons ci-dessous, le Ministère doit établir des liens avec d'autres ministères ainsi qu'avec d'autres composantes du milieu général de l'éducation, à la fois au niveau provincial et au niveau local.

Outre l'administration centrale du ministère de l'Éducation et de la Formation à Toronto, on compte six bureaux régionaux dans la province : Centre, Est, Centre-Nord, Nord-Est, Nord-Ouest et Ouest. Puisque ces bureaux sont situés dans des localités réparties un peu partout dans la province, ils sont bien placés pour assumer un rôle clé en matière de coordination au niveau local où, comme nous le soulignons au chapitre 14, les actions sont les plus décisives. Nous encourageons le Ministère à accorder la priorité à cette fonction dans tous ses bureaux régionaux.

Les bureaux régionaux peuvent aussi jouer un rôle décisif pour l'amélioration des relations entre le Ministère et les conseils scolaires. Ils peuvent veiller à ce que les orientations provinciales soient bien comprises, que leur mise en oeuvre tienne compte de la situation locale, que les pratiques exemplaires soient partagées et que les problèmes urgents soient étudiés et réglés conjointement.

Gouvernement provincial

Nous avons discuté de la coordination des efforts de tous les groupes et personnes qui répondent aux besoins des enfants et des jeunes. Le Ministère ne peut agir seul; le gouvernement provincial doit contribuer largement à la coordination du travail des nombreux ministères dont les activités ont des répercussions sur le bien-être des enfants. Sans un engagement et une coordination aux plus hauts échelons, la réussite nous échappera. Il ne fait aucun doute qu'une telle coordination interministérielle est difficile à amorcer et encore plus difficile à maintenir – comme l'illustrent les récentes difficultés auxquelles s'est heurté le comité interministériel qui avait été créé dans le but de coordonner les services à l'intention des enfants.

Nos enfants et nos jeunes d'aujourd'hui, le rapport du Comité directeur du Projet concernant les jeunes et les enfants, du Conseil du premier ministre sur la santé, le bien-être et la justice sociale, cherchait tout particulièrement à garantir de tels liens interministériels. On peut y lire ce qui suit :

> Le gouvernement provincial, qui doit légiférer, réglementer, élaborer des politiques et octroyer des fonds, doit être le premier à encourager les collectivités à mettre en oeuvre des changements positifs. [. . .] Le Comité demande à la province de provoquer et de faciliter le changement en établissant des normes, en s'assurant que tous soient traités sur un pied d'égalité, en fusionnant les ressources pour obtenir des résultats mesurables et en évaluant les réussites, en encourageant les collectivités à poursuivre les initiatives qui sont fructueuses, en favorisant la créativité et la souplesse et en aidant les collectivités à trouver des solutions innovatrices.[15]

Bien que nous souscrivions à cet énoncé et que nous conseillions vivement au gouvernement d'agir en ce sens dès que possible, nous allons encore plus loin. Si un grand nombre d'enfants continuent de souffrir des effets de la pauvreté; si l'on demande au personnel enseignant et aux écoles d'offrir un nombre de plus en plus grand de programmes sociaux, outre les programmes scolaires traditionnels; si les organismes financés par d'autres ministères de l'État continuent de définir leurs responsabilités sans tenir compte des écoles; alors le gouvernement, qui a le pouvoir de réaffecter les ressources et de modifier les mandats, aura échoué.

Tout en demandant au ministère de l'Éducation et de la Formation d'assumer un rôle de chef de file au sein de l'appareil de l'État, nous savons que ce n'est que lorsque le gouvernement, à ses plus hauts échelons, décide que la collaboration interministérielle est non négociable que celle-ci devient une réalité. Et sans cet esprit de décision et ce leadership, les meilleurs enseignants et enseignantes, les meilleurs directeurs et directrices seront incapables de réaliser le programme que nous leur avons tracé : permettre à tous nos enfants d'acquérir et de développer un solide savoir de base.

Conclusion

Nous croyons que malgré les changements que vivent la société et l'éducation, la structure organisationnelle globale de l'éducation en Ontario demeure valable. Il importe de commencer par la relation maître-élève et de construire un système capable de la favoriser, l'objectif déterminant étant l'apprentissage de l'élève. Bien que les écoles, les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation et de la Formation aient des rôles importants à jouer, il faut absolument préciser ces rôles et modifier le partage des pouvoirs et des responsabilités, au besoin, pour mieux réagir à l'évolution des circonstances.

Henry Mintzberg, de l'Université McGill, un éminent théoricien de l'organisation, écrit : «Le pouvoir est un important facteur, que ne saurait ignorer quiconque veut comprendre comment fonctionnent les organisations et comment elles font ce qu'elles font».[16] [trad.] Toutes les personnes qui s'intéressent au système scolaire – le ministre de l'Éducation et de la Formation; les fonctionnaires du Ministère; les conseillères et conseillers scolaires ainsi que les administratrices et administrateurs des conseils scolaires; les universités; les directrices et les directeurs d'écoles; les enseignantes et les enseignants; les fédérations des enseignantes et des enseignants; les parents; le milieu des affaires; et même, de temps à autre, les élèves eux-mêmes – cherchent à accroître leur pouvoir.

Les propositions que nous formulons ici et aux chapitres 15 et 16 visent à trouver un meilleur équilibre entre toutes ces forces, un équilibre qui favorisera la poursuite des buts du système ainsi qu'une utilisation efficace des ressources, qui corrigera les iniquités et qui répondra aux besoins des divers éléments du système ainsi que des diverses régions géographiques de l'Ontario.

Bien que nous ne recommandions aucun changement radical dans la structure organisationnelle de l'éducation dans la province, nous recommandons effectivement un examen et une redéfinition de certains des rôles et responsabilités. Nous suggérons aussi que les conseils scolaires cèdent quelques-unes de leurs responsabilités. Dans certains cas, elles iraient aux écoles, dans d'autres, au Ministère.

Nous prévoyons une réorganisation ou une réduction des effectifs de l'administration centrale à la suite de l'adoption d'autres recommandations du rapport, particulièrement celles qui ont trait à l'élaboration des programmes d'études (voir les chapitres 7 à 10) et aux pouvoirs de taxation (dont il est question au chapitre 18). L'accroissement des responsabilités par rapport aux partenariats communautaires (dont il est question au chapitre 14) pourrait contrebalancer quelque peu ces réductions.

Tout compte fait, nous voulons qu'en vertu de lignes directrices convenues et bien comprises, les collectivités locales et leurs écoles jouissent de la latitude nécessaire pour répondre à leurs besoins comme elles l'entendent. Nos propositions protègent les élèves et le public en garantissant des normes élevées ainsi qu'une définition précise des programmes d'études et des résultats d'apprentissage escomptés, et ce partout dans la province. Par ailleurs, elles permettent au personnel enseignant, à la direction des écoles, aux parents et aux collectivités locales de jouir non seulement de la liberté, mais aussi des ressources requises pour forger leurs propres solutions et leurs propres programmes. En d'autres termes, nous voulons que le système scolaire fasse preuve, dans toute la mesure du possible, à la fois de stabilité et de souplesse.

Notes – Chapitre 17

1 MALEN, Betty. «Enacting Site-based Management: A Political Utilities Analysis», *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 16, nº 3, 1994, p. 249-267.

2 SCANE, Joyce. «What the Literature Tells Us about School-based Management in Selected Jurisdictions: Implications for Ontario», document écrit pour la Commission royale sur l'éducation, 1994, p. 22.

3 WOHLSTETTER, Priscilla, SMYER, Roxane, et ALBERS MOHRMAN, Susan. «New Boundaries for School-based Management: The High Involvement Model», *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 16, nº 3, 1994, p. 268-286.

4 Pour un bon résumé de la recherche, consulter :

ZIEGLER, Suzanne. *The Effects of Parent Involvement on Children's Achievement: The Significance of Home/School Links,* rapport 185, Conseil de l'éducation de Toronto, 1987.

Pour plus de détails, voir les rapports de Joyce L. Epstein, l'un des plus récents étant «School and Family Connections» dans *Families in Community Settings,* D.G. Unger et M.B. Sussman, éd., New York, Haworth Press, 1990.

5 FULLAN, Michael G., et STIEGELBAUER, Suzanne. *The New Meaning of Educational Change,* Toronto, Presses de l'IEPO, 1991, p. 237.

6 Nous reconnaissons que la réforme de Chicago a reçu un accueil mitigé des observateurs, des participants et des chercheurs. Tout compte fait cependant, nous n'avons pris connaissance d'aucune preuve convaincante selon laquelle l'Ontario devrait adopter ce modèle de gestion des écoles. Voir, par exemple, Anthony S. Bryk *et al.* «The State of Chicago School Reform», *Phi Delta Kappan,* 76, nº 1, 1994, p. 74–78.

7 WILSON, B. et CORCORAN, T. *Successful Secondary Schools: Visions of Excellence in American Education,* Philadelphie, Falmer Press, 1988.

8 Des quelque 170 conseils scolaires de l'Ontario, 20 sont des conseils de secteur scolaire de district. Ces derniers ainsi que huit très petits conseils des écoles séparées sont situés surtout dans des régions éloignées de la province, et comptent habituellement une seule école et moins d'une centaine d'élèves. La plupart n'ont aucun autre administrateur que la directrice ou le directeur de l'école et sont physiquement éloignés des autres conseils. Il y a aussi un conseil des écoles séparées protestantes à Penetanguishene ainsi qu'un conseil qui ne compte qu'une école secondaire à Moosonee. Quatre conseils n'ont aucune école et achètent habituellement d'autres conseils les services d'enseignement pour les élèves de leur secteur. D'autres sont des conseils de centres de soins et de traitement associés à des hôpitaux ou d'autres établissements de traitement dans une demi-douzaine de villes. Il n'y a donc en Ontario que 128 conseils scolaires conformes à l'idée que s'en font la plupart des personnes, c'est-à-dire des conseils où l'on trouve un certain nombre d'écoles ainsi qu'une administration centrale avec un personnel administratif. À moins d'avis contraire, la plus grande partie de cette section traite de ces 128 conseils.

9 Par exemple :

CARVER, John. *Boards That Make a Difference: A New Design for Leadership in Nonprofit and Public Organizations,* San Francisco, Jossey-Bass, 1994.

KIRST, Michael. «A Framework for Redefining the Role and Responsibilities of Local School Boards», Washington, D.C., Institute for Educational Leadership, 1993.

10 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET ASSOCIATIONS DE CONSEILLÈRES ET CONSEILLERS SCOLAIRES DE L'ONTARIO. *Handbook for School Trustees in Ontario,* Toronto, 1992.

11 CARVER, op. cit., p. 222.

12 Par exemple :

LAROQUE, Linda, et COLEMAN, Peter. «Quality Control: School Accountability and District Ethos» dans *Educational Policy for Effective Schools,* Mark Holmes, Kenneth Leithwood et Donald F. Musella, éd., Toronto, Presses de l'IEPO, 1989, p. 168–191.

SEASHORE LOUIS, Karen et MILES, Matthew B. *Improving the Urban High School: What Works and Why,* New York, Teachers College Press, 1990.

ROSENHOLTZ, Susan. *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools,* New York, Longman, 1989.

13 Le *Metropolitan Toronto Board of Trade* a diffusé des chiffres en décembre 1993 prétendant qu'une forte proportion du personnel des divers conseils de la Communauté urbaine de Toronto était non-enseignant. Il a rapporté plus particulièrement que seuls 46,1 p. 100 des employés du Conseil de l'éducation de Toronto étaient des «enseignants en salle de classe». Toutefois, selon des sources au conseil de Toronto, le pourcentage de personnel enseignant va de 65 p. 100 à 75 p. 100, selon la façon de classer les membres du personnel tels que les aides-enseignantes et les aides-enseignants.

14 HUMPHREYS, Edward *et al.* *Alternative Approaches to Determining Distribution of School Board Trustee Representation*, vol. 2, Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1986, p. 61.

15 ONTARIO, CONSEIL DU PREMIER MINISTRE SUR LA SANTÉ, LE BIEN-ÊTRE ET LA JUSTICE SOCIALE. *Nos enfants et nos jeunes d'aujourd'hui : L'Ontario de demain*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, Toronto, 1994, p. 46.

16 MINTZBERG, Henry. *Power In and Around Organizations*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1983, p. 1.

18

Le financement de l'éducation

L'équité dans le domaine de l'éducation ne va pas sans équité financière. La question du financement, fort complexe du reste, ne faisait pas partie en soi de notre mandat. Toutefois, nous avons la conviction que notre objectif d'offrir une instruction d'excellente qualité à tous les apprenants et apprenantes ne peut être atteint qu'à condition de redéfinir les modes de financement de l'éducation en Ontario. Ce chapitre explique brièvement comment nous en sommes arrivés à cette conclusion et présente des recommandations qui, selon nous, créeront des chances plus équitables d'apprendre, à l'échelle de la province.

Nous sommes conscients que la question du financement ne saurait être traitée isolément car elle est inextricablement liée d'une part à celle de l'équité, d'autre part à celles du pouvoir et de l'influence examinées au chapitre précédent, ainsi qu'à la responsabilité ou à la redevabilité, objet du prochain chapitre.

Contexte historique

L'établissement d'écoles en Ontario a toujours relevé des instances locales ou de sources privées. Ce n'est qu'en 1849, année de l'adoption de la *Baldwin Act,* que se crée un lien entre les taxes perçues localement et l'impôt foncier; l'année suivante, on accorde aux municipalités le droit de lever des taxes sur les propriétés.

Le financement provincial reste alors des plus sporadiques jusque dans les années 1850, où le gouvernement, sous la direction d'Egerton Ryerson, introduit un mode systématique mais restreint de financement pour rendre l'école accessible au plus grand nombre. Ryerson assortit également ces subventions de mesures régulatrices visant à améliorer la qualité de l'instruction partout dans la province.

Malgré les efforts déployés pour répartir également les sommes octroyées entre les différentes régions de l'Ontario, les disparités demeurent énormes. En 1907, le gouvernement instaure une échelle mobile d'octroi des subventions qui tient compte de la capacité locale de prélever des fonds. Il décidera ensuite, en 1924, de se servir de l'évaluation foncière pour mesurer la richesse locale. Toutefois, il faudra attendre les années 1940 pour qu'il parvienne, grâce à son concept des «coûts approuvés», à exercer un certain contrôle sur le financement et à établir une certaine équité.

À l'origine, le gouvernement provincial décide qu'à certains programmes correspondent certains coûts et il octroie aux écoles des subventions suffisantes pour assumer ces coûts. Au cours des années 1950 et 1960, il élargit graduellement la gamme de dépenses admises dans les «coûts approuvés» et il augmente les sommes mises à la disposition des écoles. En même temps, constatant que certaines municipalités réduisent délibérément leur évaluation foncière pour s'assurer des subventions plus élevées, il introduit des facteurs de péréquation qui uniformisent davantage l'octroi des subventions aux municipalités ou aux conseils scolaires. Il poursuit ensuite dans le même sens, avec des mesures d'ajustement et de réduction des disparités dans le financement.

En 1964, William Davis, alors ministre de l'Éducation, met en vigueur l'*Ontario Foundation Tax Plan,* qui établit le coût de l'éducation à partir d'un programme scolaire modèle. Ce coût est estimé d'après les coûts réels engagés dans des conseils scolaires choisis dans toute la province. Le gouvernement fixe un taux exprimé en millième *(mill)* qui doit être perçu par tous les conseils et il accorde ensuite des subventions pour ramener tous les conseils au niveau de base. (Le taux du millième représente une taxe de 1 $ par tranche de 1 000 $ d'évaluation foncière; par exemple, pour une propriété évaluée à 100 000 $, avec un taux de 25, les taxes sont de 2 500 $.) Le gouvernement s'engage également à faire passer le soutien financier provincial à 60 p. 100 des coûts de l'éducation au plus tard en 1972-1973.

En permettant aux conseils scolaires d'engager des dépenses excédant le niveau de base, dans la mesure où ils les assument par la perception de taxes locales, le gouvernement reconnaît l'existence des besoins locaux; par contre, ce système a l'inconvénient d'entraîner des dépenses inégales entre les conseils scolaires et de rendre plus malaisé le soutien provincial promis.

Le taux finit par atteindre 60,5 p. 100, mais seulement parce que le gouvernement impose un plafond de dépenses; les conseils scolaires qui dépassent ce plafond s'exposent à des pénalités. Le gouvernement peut ainsi exercer un contrôle sur la totalité des dépenses et établir plus précisément à combien revient sa participation de 60 p. 100. Cependant, les conseils scolaires, et plus particulièrement ceux qui ont d'importantes sources de taxation, font valoir que les coûts approuvés ne tiennent pas suffisamment compte de la variété des besoins locaux et le gouvernement allège les pénalités.

Même si le gouvernement maintient un plafond approuvé et continue de verser des subventions pour assurer l'équité à l'échelle provinciale, certains conseils ne tardent pas à dépasser largement les limites imposées. Jusqu'à récemment, le gouvernement n'a cessé de hausser le plafond et les subventions pour tenir compte de l'inflation et du coût des nouveaux programmes, mais ces augmentations n'ont pas suivi la croissance réelle des dépenses des conseils; par conséquent, sa contribution aux coûts de l'éducation accuse une baisse constante. Si en 1964 les coûts approuvés étaient fondés sur les dépenses réelles, le plafond actuel ne reflète plus la réalité et, encore une fois, il existe de grandes disparités entre les sommes dépensées par les différents conseils.

Financement de l'éducation en Ontario

L'éducation est financée par une combinaison de taxes foncières et de subventions provinciales. Les conseils scolaires de l'Ontario perçoivent collectivement un peu plus de la moitié de leurs recettes globales, sous forme de taxes foncières locales sur les propriétés immobilières résidentielles, commerciales et industrielles. Les instances provinciales fournissent le reste sous la forme de subventions à l'éducation. Ce que les chiffres ne disent pas, toutefois, c'est que les sommes reçues de la province dépendent de l'assiette d'imposition locale ou des richesses locales : certains conseils scolaires ne touchent rien, tandis que d'autres peuvent percevoir presqu'un budget entier.

La part respective des subventions et des taxes locales dépend de l'assiette fiscale du conseil scolaire, conformément à la procédure suivante :

- Premièrement, le ministère de l'Éducation et de la Formation fixe pour chaque conseil scolaire une somme que celui-ci peut dépenser par élève, qu'il appelle «plafond de dépenses».
- Deuxièmement, le Ministère établit également un taux du millième, à des fins de péréquation. Le conseil scolaire est censé prélever en taxes locales la somme correspondant à ce taux lorsque celui-ci est appliqué à son assiette d'imposition foncière.
- Troisièmement, le Ministère verse des subventions au conseil scolaire pour combler l'écart entre les sommes perçues localement en vertu du taux du millième et le plafond de dépenses.

Toute dépense excédant le plafond établi doit être récupérée sous forme de taxes locales. Ce sont les conseils scolaires dont l'assiette d'imposition sur les propriétés commerciales et industrielles est élevée qui parviennent à prélever le plus d'argent; certains peuvent largement dépasser le plafond sans augmenter le taux d'imposition. Pour d'autres, l'assiette d'imposition locale ne suffit même pas à atteindre le plafond de dépenses.

Ce mode de financement des écoles par une combinaison de taxes foncières et de subventions provinciales n'est pas unique à l'Ontario; toutefois le pourcentage des revenus

TABLEAU 1.

Dépenses par élève de l'élémentaire et indice de richesse foncière de conseils scolaires choisis, par ordre d'importance.

Conseil	Inscriptions moyennes par jour 1992	Dépenses totales par élève – 1992	Pondération par élève de l'élémentaire 1993	Indice de richesse
CESC Chapleau	363	6 541 élém.	81 680	0,2259
CESC district Geraldton	403	6 415 élém.	106 730	0,2952
CESC district Kenora	813	6 401 élém.		
	129	8 814 sec.	115 096	0,3183
CESC comté Simcoe	9 694	5 565 élém.		
	2 280	11 911 sec.	145 786	0,4032
CESC district Hearst	1 125	6 227 élém.		
	582	8 136 sec.	145 973	0,4037
Hornepayne	181	6 222 élém.		
	109	10 674 sec.	158 861	0,4393
CESC district Kapuskasing	1 903	6 597 élém.		
	857	9 215 sec.	159 026	0,4398
CESC comté Waterloo	14 233	6 041 élém.		
	5 887	5 797 sec.	172 347	0,4756
CESC comté London-Middlesex	10 628	5 390 élém.		
	4 250	7 913 sec.	173 721	0,4804
CESC Windsor	9 966	5 990 élém.		
	4 508	6 300 sec.	185 304	0,5125
É. publ. franç. Ottawa-Carleton	2 146	9 866 élém.		
	2 210	9 322 sec.	189 007	0,5227
Red Lake	771	7 085 élém.		
	494	8 455 sec.	190 353	0,5264
CESC Hamilton-Wentworth	16 382	5 799 élém.		
	8 447	6 277 sec.	195 016	0,5393
Chapleau	188	7 696 élém.		
	219	17 777 sec.	208 286	0,5760
Geraldton	392	7 406 élém.		
	376	10 793 sec.	240 914	0,6663
London	26 359	6 235 élém.		
	16 541	7 021 sec.	319 296	0,8830
Comté Waterloo	32 287	6 302 élém.		
	18 557	7 206 sec.	326 554	0,9031
Comté Simcoe	27 711	6 084 élém.		
	14 878	7 031 sec.	326 897	0,9041
Hamilton	23 548	6 881 élém.		
	12 226	7 213 sec.	343 779	0,9508
CESC Comm. urb. de Toronto	65 375	6 211 élém.		
	32 464	6 444 sec.	356 737	0,9866
Moyenne provinciale			**361 586**	**1,0000**
Windsor	11 141	6 398 élém.		
	7 541	7 752 sec.	371 187	1,0266
Kenora	1 567	8 161 élém.		
	993	7 672 sec.	374 520	1,0358
CESC Ottawa	6 633	6 618 élém.		
	3 010	6 634 sec.	389 022	1,0759
Hearst	150	7 170 élém.		
	76	14 247 sec.	455 846	1,2607
Kapuskasing	377	9 058 élém.		
	279	11 355 sec.	510 731	1,4125
Ottawa	17 288	8 179 élém.		
	12 516	7 717 sec.	705 487	1,9511
Comm. urbaine de Toronto	146 209	8 356 élém.		
	114 599	8 902 sec.	810 739	2,2422

affectés à l'éducation qui sont tirés des taxes foncières y est plus élevé que dans n'importe quelle autre province. Le degré relativement peu élevé de soutien provincial direct aux écoles élémentaires et secondaires signifie que les autorités provinciales exercent moins de contrôle sur les conseils scolaires, plus particulièrement ceux dont le budget entier repose sur les taxes locales.

Préoccupations actuelles

Des résultats de nos consultations publiques et du fruit de nos recherches[1] se dégagent clairement deux questions importantes pour l'avenir de la réforme scolaire. La première est l'équité, à savoir si le système répartit équitablement les ressources disponibles entre les élèves de la province. La seconde est ce que nous appelons la «suffisance», à savoir si le financement est suffisant pour offrir le type de programme scolaire que nous préconisons dans notre vision.

Équité

L'équité dans l'éducation, dont notre rapport fait valoir la nécessité (surtout aux chapitres 15 et 16), exige l'équité financière. Même si l'Ontario est loin de l'extrême injustice qui sévit dans certaines régions des États-Unis (par exemple, les conseils scolaires de la banlieue de New York qui dépensent au moins le double de leurs voisins du centre-ville)[2], il n'en reste pas moins que le système ontarien souffre de problèmes graves, à la fois par rapport à d'autres provinces et par rapport à ce que la plupart des gens considèrent comme juste.

Le tableau 1* montre qu'il existe encore un écart de plusieurs milliers de dollars entre les dépenses par élève des conseils scolaires d'Ottawa et de Toronto, par exemple, et ceux des écoles catholiques séparées de Chapleau, Geraldton

* Les coût figurant dans le tableau représentent les dépenses réelles par élève en 1992. Il faut noter que ces chiffres incluent les projets d'immobilisations qui peuvent varier d'année en année et de conseil en conseil.

constatation

Les inégalités liées au plafond approuvé

1. Pour des raisons géographiques et juridiques, les conseils scolaires ont des assiettes d'imposition foncière extrêmement variées.

2. Certains conseils scolaires peuvent prélever par le biais du taux du millième (établi par la province) plus d'argent qu'il n'est nécessaire selon le plafond.

3. Certains conseils perçoivent très peu de taxes locales et comme ils comptent beaucoup sur les subventions, ils ont peu de liberté d'action quant aux dépenses discrétionnaires qu'ils peuvent engager pour répondre à leurs besoins locaux.

Les inégalités liées au dépassement du plafond approuvé

1. L'équité de la structure financière repose sur l'hypothèse que le plafond de dépenses suffit à couvrir le coût de l'éducation d'un élève. En fait, ces dernières années, tous les conseils se sont vus dans l'obligation de crever le plafond.

2. Pour toutes les dépenses excédant le plafond, les conseils scolaires ne peuvent compter que sur la perception de taxes locales. À partir de la même augmentation du taux du millième, certains peuvent percevoir jusqu'à vingt fois plus que d'autres.

et Kenora. Si l'on comptabilise les coûts élevés des immeubles et du transport que doivent assumer ces conseils scolaires a faible assiette foncière, l'écart entre les montants disponibles pour les dépenses réelles en classe, par élève, est encore plus grand. Même les conseils scolaires de centres urbains comme Hamilton et London ont des richesses foncières nettement inférieures à ceux d'Ottawa et de la Communauté urbaine de Toronto et dépensent beaucoup moins par élève que ces derniers; quant aux conseils des écoles séparées de ces régions, ils en ont encore moins.

Les écarts de richesse foncière font que de nombreux conseils ont des programmes dont le niveau semble nettement supérieur aux normes provinciales, tandis que d'autres ont de la difficulté à offrir un programme de base et un nombre très restreint d'options. Par le passé, on réglait le problème des inégalités en comblant l'écart entre les «démunis» et les «nantis», mais ce n'est plus possible faute de ressources suffisantes. En lieu et place, il faut partager la même assiette et la répartir différemment. Étant donné que certains conseils obtiendront une plus petite part, les propositions de réforme financière prêtent nécessairement à controverse.

Comme nous l'avons souvent entendu lors de nos consultations publiques, le mode de financement de l'école fait en sorte que certains conseils ne peuvent pratiquement pas offrir un programme pédagogique et des services adéquats à leurs élèves sans s'endetter gravement. En outre, il y a toujours le risque de faillite ou de départ d'une entreprise si les municipalités augmentent les impôts fonciers sur les propriétés commerciales et industrielles.

Ces problèmes de financement n'ont rien de nouveau : plusieurs commissions d'étude sont arrivées à la conclusion que le système actuel ne fonctionne pas. En décembre 1985, la Commission chargée d'étudier le financement de l'éducation élémentaire et secondaire en Ontario (la Commission Macdonald) concluait la même chose, tout comme la Commission de l'équité fiscale en 1993.

À première vue, le modèle de financement actuel est équitable : grâce à la combinaison des subventions et des taxes, les conseils scolaires reçoivent en principe les mêmes sommes jusqu'à concurrence du plafond de dépenses. En réalité, les inconvénients sont de taille, tant pour les deux sources de revenus qui s'appliquent en deçà du plafond que pour les revenus qu'il faut trouver, une fois le plafond atteint.

Il existe plusieurs facteurs d'inégalité dans le système actuel et bon nombre ont été exposés dans les consultations publiques et les documents soumis.

Détermination et distribution des taxes tirées des commerces et industries

Il existe des disparités dans la façon dont les taxes tirées des commerces et des industries sont déterminées et dans leur distribution. Par exemple, les principales industries du nord de l'Ontario sont l'exploitation forestière et minière, ainsi que la chasse et la pêche. Une compagnie de pâtes et papiers de la région du Conseil scolaire de Red Lake verse des droits de coupe pour les arbres abattus mais pas de taxe sur les terres où elle les coupe. Ces droits sont acheminés à la province plutôt que directement au conseil scolaire local, quoiqu'une partie lui soit redistribuée sous forme de subventions. Le gouvernement provincial affecte le reste aux revenus généraux qu'il distribue en subventions à d'autres conseils scolaires ou aux fins d'autres projets. Par contre, la

Voici, en résumé, les principales causes du financement inéquitable :

- la façon dont les taxes tirées des commerces et des industries sont déterminées et distribuées;
- le fait que les recettes fiscales provenant de sièges de sociétés et d'administrations publiques, bien qu'elles émanent de l'ensemble de la province, ne sont versées qu'à la municipalité où sont situés ces «sièges»;
- l'accès restreint des conseils d'écoles séparées à l'assiette fiscale commerciale et industrielle; et
- la règle «par défaut».

même compagnie de pâtes et papiers verse directement au conseil scolaire de Kenora des taxes sur l'exploitation de sa papeterie.

De la même façon, l'argent provenant de l'octroi des permis de chasse et de pêche revient à la province, de sorte qu'aucune taxe scolaire n'est perçue sur les territoires où se pratiquent ces activités. Certaines exploitations minières versent des taxes au gouvernement provincial tandis que d'autres constituent une source de revenus abondante pour la municipalité et le conseil scolaire de la localité. La Commission de l'équité fiscale avait constaté ces anomalies et plusieurs de ses recommandations en faisaient état.

Recettes fiscales provenant des sièges de sociétés et d'administrations publiques

Les recettes fiscales tirées des commerces et industries proviennent souvent d'un endroit donné mais sont souvent versées à une autre municipalité que la leur. Dans la plupart de ces cas, elles reviennent à de plus grands centres urbains, peu importe leur provenance réelle. Par exemple, les sièges sociaux d'importantes sociétés sont souvent regroupés dans quelques grandes zones urbaines, quand en fait leurs revenus proviennent de partout dans la province.

La présence du Parlement à Ottawa et de l'Assemblée législative de l'Ontario à Toronto génère dans ces villes des recettes fiscales considérables par le biais des dépenses gouvernementales directes, des dépenses des fonctionnaires et de l'impact sur le tourisme.

Les taxes qui soutiennent ces activités de même que celles qui subventionnent directement ou indirectement des attractions touristiques comme le Centre national des Arts (taxes levées dans toutes les régions du Canada), le Centre des sciences de l'Ontario et le SkyDome viennent de toutes les régions de la province – tout comme les citoyens qui visitent ces endroits. Il n'est donc pas surprenant que les richesses foncières du conseil scolaire d'Ottawa représentent presque le double de la moyenne provinciale et celles de la Communauté urbaine de Toronto plus du double, comme l'indique le tableau 1.

Accès des conseils d'écoles séparées à l'assiette fiscale commerciale et industrielle

Il n'y a pas seulement des écarts entre les différentes localités de la province, il y en a également entre la capacité des conseils d'écoles catholiques et celle des conseils d'écoles publiques de prélever des fonds dans la même région géographique. (Puisqu'on retrouve 80 p. 100 des élèves de langue française dans les écoles catholiques, cette disparité les touche aussi.) Par exemple, les conseils d'écoles catholiques n'ont toujours qu'un accès limité à l'assiette fiscale commerciale et industrielle.

En réponse aux recommandations de la Commission Macdonald, la province a créé un système de mise en commun des taxes commerciales et industrielles prélevées dans une région où coexistent un conseil d'écoles publiques et un autre d'écoles catholiques ou, le cas échéant, de langue française. Les deux conseils puisent alors dans ce même fonds.

Toutefois, cette mesure n'a pas aboli toutes les inégalités entre les deux systèmes : la mise en commun est progressive et actuellement, les fonds sont distribués directement aux conseils scolaires, non pas d'après les besoins par élève mais en proportion du montant de taxes foncières résidentielles que les propriétaires versent à chaque conseil. Étant donné que tous les conseils s'évertuent à obtenir suffisamment de fonds, cette méthode de partage proportionnel reste une source de frictions entre écoles publiques et séparées, en plus de faire obstacle à la coopération entre les conseils locaux.

Le ministre des Finances a annoncé dans son budget de 1993 une nouvelle formule de financement fondée sur une somme par élève dont l'entrée en vigueur graduelle ne commencerait qu'en 1996.

constatation

Les changements que nous recommandons tout au long du rapport reposent sur la prémisse d'un financement équitable pour tous les élèves, peu importe où elles ou ils vivent. Pour y arriver, le gouvernement devra restructurer le mode de financement des écoles élémentaires et secondaires.

Règle «par défaut»

Les gens qui pour diverses raisons – ignorance, manque d'information, négligence – n'assignent pas explicitement leurs taxes à un conseil d'écoles séparées ou de langue française, se font automatiquement classer dans la catégorie d'appui à l'école publique et leurs taxes vont au conseil d'écoles publiques de langue anglaise. C'est ce qu'on appelle la règle «par défaut». C'est ainsi que les conseils d'écoles publiques reçoivent plus que leur juste part des taxes foncières sur les propriétés résidentielles, commerciales et industrielles.

Voici, en résumé, les principales causes du financement inéquitable :

- la façon dont les taxes tirées des commerces et des industries sont déterminées et distribuées;
- le fait que les recettes fiscales provenant de sièges de sociétés et d'administrations publiques, bien qu'elles émanent de l'ensemble de la province, ne sont versées qu'à la municipalité où sont situés ces «sièges»;
- l'accès restreint des conseils d'écoles séparées à l'assiette fiscale commerciale et industrielle; et
- la règle «par défaut».

Les trois premières causes sont liées à la distribution inéquitable des recettes fiscales commerciales et industrielles – cette inégalité touche soit les régions, les unes par rapport aux autres, soit les conseils d'écoles séparées et d'écoles publiques. Nous croyons que nos recommandations vont résoudre ces trois problèmes.

La quatrième cause concerne le manque d'équité dans la distribution des taxes foncières résidentielles. Une autre de nos recommandations vise ce problème.

La Commission de l'équité fiscale recommandait de mettre fin au financement de l'éducation par les taxes foncières commerciales et industrielles pour adopter un mode de financement par la province qui puiserait à d'autres sources, dont l'impôt sur le revenu des particuliers.

Il y a bien sûr d'autres options, mais il n'est ni de notre ressort ni de notre compétence de prescrire des moyens précis pour atteindre le but visé, c'est-à-dire une plus grande équité financière à l'échelle de la province. Nous insistons cependant sur le fait que le gouvernement a la responsabilité d'assurer l'affectation de sommes équitables, par élève, dans toute la province afin que chacune et chacun aient accès aux programmes et services nécessaires pour atteindre les résultats préconisés en matière d'apprentissage. La seule façon d'y parvenir est que la province fixe, sur une base individuelle par élève, la majorité des fonds devant être consacrés à l'éducation.

Nous tenons à préciser qu'en recommandant un financement plus équitable, nous ne soutenons absolument pas que tous les conseils scolaires doivent recevoir exactement la même somme par élève. Des raisons bien légitimes peuvent expliquer pourquoi un conseil dépense davantage pour une partie ou la totalité de ses élèves. Par exemple, l'éducation en langue française peut exiger plus de fonds, surtout dans une région éloignée d'un centre de culture franco-ontarienne, d'où notre recommandation antérieure de financer l'animation culturelle. Il en est de même pour les conseils scolaires du nord de la province, surtout ceux à l'extérieur des zones urbaines, dont les coûts d'exploitation sont plus élevés, tout comme les écoles des communautés où le nombre d'immigrants est élevé.

Nous appuyons donc la pratique actuelle du gouvernement qui consiste à utiliser des coefficients de pondération différents, ou des subventions spéciales, pour rajuster les sommes versées aux différents conseils scolaires.

Les changements que nous recommandons tout au long du rapport reposent sur la prémisse d'un financement équitable pour tous les élèves, peu importe où elles ou ils vivent. Pour y arriver, le gouvernement devra restructurer le mode de financement des écoles élémentaires et secondaires. Mais étant donné l'application de divers critères de subventionnement et de facteurs de pondération dans de nombreuses parties de la province, il est impossible de prévoir quelles seront concrètement les conséquences d'un système de financement équitable pour chacun des conseils.

Recommandations 159 et 160

** Nous recommandons que les décisions relatives au financement égal par élève à l'échelle de la province, de même qu'aux sommes additionnelles à verser à certains conseils scolaires aux fins d'une véritable équité, soient prises par la province, qui s'assure également d'une juste répartition des fonds.*

** Nous recommandons d'autoriser les conseils scolaires à percevoir, uniquement au moyen des taxes foncières résidentielles, une somme supplémentaire n'excédant pas 10 p. 100 de leur budget tel qu'établi par la province.*

Étant donné que la règle «par défaut» favorise nettement les écoles publiques de langue anglaise et compte tenu du fait que nous préconisons le maintien de l'accès limité aux taxes foncières résidentielles :

Recommandation 161

** Nous recommandons que tous les propriétaires soient tenus d'assigner explicitement leurs taxes foncières résidentielles au système scolaire auquel ils ont droit et qu'ils veulent appuyer, et que les taxes versées sans assignation explicite soient mises en commun et distribuées selon une formule par élève.*

«Suffisance»

Il nous apparaît impossible de réaliser nos objectifs en matière d'équité et de pondération équitable tant et aussi longtemps qu'on n'aura pas défini clairement en quoi consistent des programmes et des services adéquats pour l'ensemble des élèves ontariens.

Comme nous l'avons déjà expliqué dans notre bref historique, l'*Ontario Foundation Tax Plan,* qui instaurait le financement fondé sur le coût réel, date maintenant de trente ans. De 1991 à 1993, dans le cadre du projet de réforme financière du ministère de l'Éducation, on s'est à nouveau penché sur la question du coût de l'éducation et sur l'élaboration d'un nouveau modèle de financement favorisant une plus grande équité. Toutefois, le Ministère n'a pas encore donné suite à ces travaux.

Compte tenu de son mandat et de son échéancier, la Commission ne peut pas approfondir davantage la question de la «suffisance». Elle constate cependant que le manque d'équité dans l'accès au financement, combiné à une distribution des ressources qui n'a aucune mesure commune avec les coûts réels, ne peut avoir comme conséquence que d'exacerber le sentiment d'injustice que ressentent déjà tant d'Ontariennes et d'Ontariens.

Nous exhortons par conséquent le ministère de l'Éducation et de la Formation à donner suite notamment aux constatations découlant des travaux de la Commission de l'équité fiscale et du projet de réforme financière, afin d'arriver à déterminer exactement combien il en coûterait pour offrir un programme d'éducation adéquat dans toutes les régions de l'Ontario, comprenant les services de soutien que nous préconisons dans nos recommandations.

Recommandation 162

** Nous recommandons au ministère de l'Éducation et de la Formation d'élaborer en premier lieu ce que serait un programme d'éducation jugé adéquat pour la province, puis de déterminer combien il en coûterait d'offrir ce programme dans toutes les régions de la province, en tenant compte des besoins divers des élèves et des particularités des communautés, comme la géographie, la pauvreté et la langue, qui influent sur les coûts de l'enseignement.*

Conclusion

Nous avons examiné deux aspects clés du financement, à savoir l'équité et la «suffisance». Nous discutons dans le chapitre 17 de certaines préoccupations qui nous ont été soumises au sujet de l'efficacité et nous en discutons à nouveau dans le chapitre 19 sous le thème de la redevabilité. Nos recommandations visant la centralisation des travaux

L'existence d'énormes disparités entre les conseils scolaires ruraux et urbains et entre ceux des écoles publiques et séparées, par exemple en raison d'un accès inégal aux ressources foncières, de même que l'imposition de plafonds arbitraires de dépenses qui ne couvrent même pas les coûts de base des conseils, ont convaincu les membres de la Commission de la nécessité d'une réforme radicale des méthodes de financement de l'éducation en Ontario. Cette réforme est d'ailleurs essentielle à la mise en oeuvre des recommandations de notre rapport.

Ainsi, nous recommandons de centraliser les décisions relatives au budget dont doit disposer un conseil pour offrir un programme approuvé et aux limites à imposer sur le prélèvement de fonds additionnels.

d'élaboration du programme d'études, la conclusion d'ententes de partage de services entre conseils scolaires et l'intégration accrue des services de soutien social et de santé à l'échelle locale contribueront à rendre le système plus efficace.

L'existence d'énormes disparités entre les conseils scolaires ruraux et urbains et entre ceux des écoles publiques et séparées, par exemple en raison d'un accès inégal aux ressources foncières, de même que l'imposition de plafonds arbitraires de dépenses qui ne couvrent même pas les coûts de base des conseils, ont convaincu les membres de la Commission de la nécessité d'une réforme radicale des méthodes de financement de l'éducation en Ontario. Cette réforme est d'ailleurs essentielle à la mise en oeuvre des recommandations de notre rapport.

Ainsi, nous recommandons de centraliser les décisions relatives au budget dont doit disposer un conseil pour offrir un programme approuvé et aux limites à imposer sur le prélèvement de fonds additionnels.

Notes – Chapitre 18

1 Voir, par exemple :

LAWTON, B. Stephen et WIGNALL. Rouleen, éditeurs, *Scrimping or Squandering ? Financing Canadian Schools,* Toronto, Presses de l'IEPO, 1989.

ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Report of the Commission on the Financing of Elementary and Secondary Education in Ontario,* Toronto, 1985. Président : H. Ian Macdonald.

ONTARIO,COMMISSION DE L'ÉQUITÉ FISCALE. *Fair Taxation in a Changing World*, Toronto, University of Toronto Press, 1993.

SALE, Tim. *An Analysis of School Funding Across Canada,* Vancouver, EduServ, 1993.

2 KOZOL, Jonathan. *Savage Inequalities : Children in America's Schools,* New York, Crown, 1991, p. 120.

19

La redevabilité du système

L'accent mis partout dans le monde sur la qualité, les résultats et la redevabilité, de même que la volonté de rehausser le niveau d'instruction de l'ensemble de la population et de lui donner les outils pour affronter la réalité de demain exercent une double pression sur les systèmes éducatifs, les écoles et les éducateurs. [trad.]

G. Rappolt, «*Toward Accountability and Result-Oriented Education*», *Orbit 24, nº 2*

Que signifie la redevabilité dans un contexte éducatif?

À l'heure où les revenus décroissent et où grandit l'incertitude face à l'avenir, la redevabilité est devenue, pour bon nombre de gens, une préoccupation fondamentale. Pratiquement toutes les institutions publiques ont été la cible de critiques pour n'avoir pas su répondre aux besoins des groupes qu'elles devaient servir. Dans le monde de l'éducation, le mécontentement est généralement associé à l'idée que si seulement les écoles et le personnel enseignant étaient plus «redevables», les problèmes liés aux normes d'apprentissage et à l'utilisation des taxes à bon escient seraient réglés. Toutefois, comme le fait remarquer la spécialiste en recherche pédagogique Lorna Earl dans un document préparé pour la Commission :

> Malheureusement, le sens du mot redevabilité est rarement clair. Le terme est chargé d'émotion et fait référence à des notions de succès, d'assurance, de confiance, de communication et de réceptivité, sans proposer d'attitudes ou de gestes concrets.[1] [trad.]

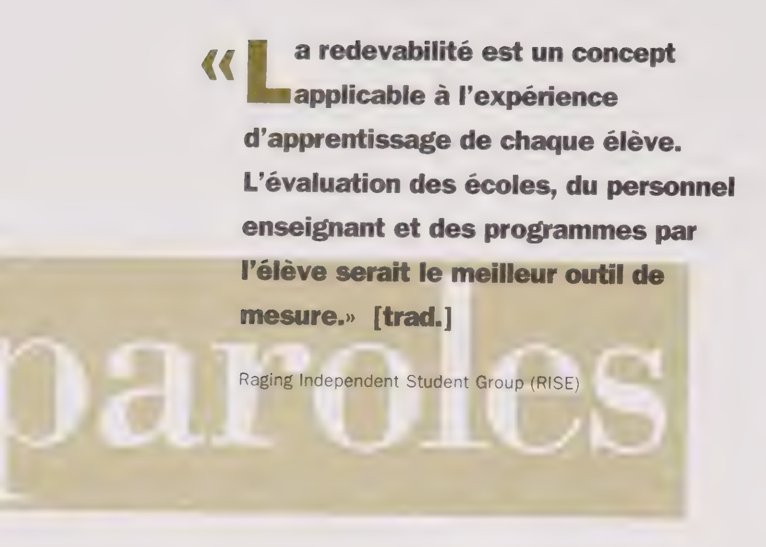
Ici encore, comme nous l'avons constaté précédemment, les gens sont naturellement portés à croire que puisque les insuffisances du système sont relativement faciles à cerner, les solutions vont de soi. Mais ici encore, la redevabilité fait exception à la règle. Le problème est, en fait, complexe et si l'on a vraiment à coeur – autant que la Commission – d'introduire la notion de redevabilité dans un système d'éducation financé par l'État, les solutions seront nécessairement de même envergure que le problème.

Qui rend compte au public de ce qui se passe dans les écoles? Voilà la première question que soulève la notion de redevabilité. On pourrait aussi parler de responsabilité : qui est responsable du rendement de nos écoles? Comment savoir ce que nous sommes en droit d'attendre de nos écoles? Comment déterminer si les écoles répondent à nos attentes? Qui tenons-nous pour redevable – qui est responsable – si les réponses que nous obtenons ne nous satisfont pas?

Par conséquent, dans le système scolaire, être redevable consiste à donner au public, aux contribuables et aux parents accès à l'information dont ils ont besoin pour leur permettre de doser leurs attentes, d'évaluer en toute connaissance de cause l'efficacité du système et de savoir à qui s'adresser en cas d'insatisfaction.

La forme de redevabilité la plus fondamentale est celle de l'enseignante et de l'enseignant envers les parents et de l'école envers la collectivité. Pour les parents, il est incroyablement difficile de se renseigner sur le programme d'études et sur le rendement de leur enfant à l'école. Même si le présent chapitre porte principalement sur la redevabilité dans le système scolaire, il importe de souligner que la préoccupation ultime des parents et des élèves est évidemment l'apprentissage individuel. Mais tant sur le plan individuel que collectif, il ne faut pas oublier que la redevabilité n'est pas une fin en soi : sa fonction est d'assurer que l'information sert vraiment à améliorer le rendement des écoles. En d'autres mots, «redevabilité» et «réforme» doivent toujours être étroitement liées.

La redevabilité s'applique à deux domaines : financier et pédagogique. Après un rapide coup d'oeil sur ce qui se fait actuellement dans chacun de ces domaines, nous envisagerons les autres mesures à prendre selon nous pour que le public soit à même de constater que le système



« La redevabilité est un concept applicable à l'expérience d'apprentissage de chaque élève. L'évaluation des écoles, du personnel enseignant et des programmes par l'élève serait le meilleur outil de mesure.» [trad.]

Raging Independent Student Group (RISE)

d'éducation fonctionne convenablement et que l'on est en train de régler les problèmes identifiés.

La «redevabilité financière», ou imputabilité, au niveau des écoles, des conseils scolaires et du Ministère s'exerce par des vérifications périodiques des activités. Ce dernier fait également des vérifications ponctuelles dans les conseils scolaires pour surveiller les fonctions relatives au transport, pour vérifier le nombre d'inscriptions et pour s'assurer que les subventions provinciales sont affectées comme prévu. Ce type de vérifications vise habituellement à établir si les fonds sont administrés honnêtement et dans les règles. Nombre de personnes ont exprimé le souhait d'être mieux informées pour savoir si le système est géré aussi efficacement qu'il le devrait et si les fonds sont adéquatement alloués.

Dans son rapport annuel de 1993, le vérificateur provincial, Erik Peters, ne s'est pas penché seulement sur les problèmes financiers habituels, mais également sur des questions d'efficience et il a proposé certaines améliorations. Il a notamment fait la remarque suivante :

> Les dispositions actuelles pour l'élaboration et la prestation des programmes aux étudiants pourraient être plus efficaces compte tenu des coûts. Elles ne sont pas suffisantes pour déterminer si un programme d'études de qualité uniforme, dans les deux langues officielles, est enseigné et appris dans l'ensemble de la province. Par conséquent, les méthodes pour évaluer et rendre compte de programmes et services pédagogiques ne sont pas encore satisfaisantes.

Nous croyons que de tels mécanismes doivent être maintenus. Toutefois, une mise en garde s'impose : la vérification comptable d'un système scolaire est un exercice complexe. Comme nous le soulignons au chapitre 11 au sujet des mécanismes d'évaluation, l'apprentissage et l'enseignement se prêtent difficilement à une mesure quantitative de leur efficacité et de leur efficience; juger les écoles à l'aide d'outils inappropriés ne contribue en rien à l'information du public.

La «redevabilité à l'égard des programmes», ou redevabilité pédagogique, qui consiste à établir et à assurer la qualité du rendement scolaire des élèves, est prioritaire. Nous sommes d'accord avec de nombreux observateurs, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du système scolaire, qui croient que le temps est venu de définir un ensemble précis de critères pour juger du rendement : les gens ont besoin de savoir ce que les élèves sont censés avoir appris à la fin d'un cours ou d'une année d'études (les résultats) – et ce que signifient les différents niveaux de résultats (les normes). Un tel cadre d'analyse peut et doit servir à surveiller le progrès des élèves et le rendement du système, puis à les améliorer. Les résultats de cette surveillance doivent être communiqués aux intéressés en temps opportun et en termes non équivoques.

Au chapitre 11, nous insistons sur la nécessité de mettre en place des mécanismes plus clairs et plus utiles d'évaluation de l'apprentissage scolaire et de contribuer ainsi au renforcement de la redevabilité pédagogique. C'est là le but des tests de validation des savoirs de base que nous recommandons à l'échelle de la province pour tous les élèves de 3e et de 11e année. En outre, il est primordial de communiquer clairement tant les résultats individuels aux élèves et aux parents que les résultats du système à tous les intéressés. Le fait que ces appréciations à l'échelle du système soient liées à notre notion d'une «garantie» exprimée par les tests de validation des savoirs de base est un mécanisme de redevabilité particulièrement puissant. Évidemment, la pertinence des normes appliquées aux résultats des tests constitue également un paramètre tout aussi fondamental.

Nous affirmons également que le Ministère doit continuer à examiner les programmes au moyen d'autres tests administrés à des groupes d'élèves échantillonnés dans toute la province. Les résultats de ces examens permettent de juger de la valeur du programme d'études et de vérifier si l'on enseigne réellement le programme d'études officiel dans les écoles et si les connaissances sont assimilées.

« Les parents et la collectivité exigent que les écoles et le personnel enseignant soient redevables des sommes dépensées et des résultats scolaires. Les conseils scolaires doivent prouver qu'ils répondent aux besoins de tous les élèves au sein de leur système. . .» [trad.]

Association for Bright Children

paroles

Toutefois, il reste que l'évaluation scolaire doit être avant tout la responsabilité du personnel enseignant et du conseil scolaire. Il est important pour les enseignantes et enseignants d'apprendre comment évaluer au mieux l'apprentissage scolaire et à se servir des résultats pour améliorer leur enseignement et le programme.

Qui est redevable?

Le système scolaire fait intervenir des décideurs tant élus que désignés qui sont tous redevables de leurs actes. Sur le plan local, les conseillères et conseillers scolaires ont des comptes à rendre à l'électorat tous les trois ans, même si, dans la réalité, les médias accordent très peu d'attention aux activités des conseils scolaires en période électorale, les problèmes de fond sont rarement soulevés et le taux de participation électorale est notoirement bas. Sur le plan provincial, le ministère de l'Éducation et de la Formation a évidemment des comptes à rendre à l'électorat au moment des élections, au même titre que le gouvernement dans son ensemble.

Même si cette redevabilité politique est importante, elle nous semble nettement insuffisante parce que l'information qui permettrait aux électeurs de prendre des décisions éclairées sur le système peut fort bien ne pas leur être communiquée. La redevabilité politique exige des décideurs du palier tant local que provincial qu'ils répondent de la pertinence de leurs politiques et, dans une certaine mesure, des effets qu'elles produisent.

Sur le plan de l'administration et de la gestion, il faut rendre compte de la mise en application des politiques, de la surveillance de ce processus et des répercussions qu'il entraîne.

S'ils doivent être tenus responsables, les décideurs en matière d'éducation ont besoin d'outils d'évaluation de la qualité de l'enseignement, à défaut de quoi ils ne pourront rendre compte avec fiabilité et à-propos de la pertinence de leurs politiques.

Indicateurs de qualité

Le système scolaire, comme tout autre appareil financé par l'État, doit rendre compte au public de la qualité de son exploitation; celle-ci doit être efficace, efficiente et équitable – même si, encore une fois, la redevabilité est beaucoup plus facile à exiger qu'à assurer. Pour que le système puisse remplir le mieux possible ses obligations à cet égard, ses buts et ses objectifs doivent être clarifiés. Il faut recueillir périodiquement et systématiquement certaines informations et les présenter sous une forme qui permette au public de tirer ses propres conclusions sur l'efficacité fonctionnelle du système. Autrement dit, il faut mettre à la disposition du public une plus grande quantité d'informations; il faut aussi les recueillir et les présenter de manière beaucoup plus méthodique, compréhensible et pertinente.

La première étape de cette démarche, décrite au chapitre 17, consiste pour le gouvernement provincial, par l'entremise du ministère de l'Éducation et de la Formation, à établir des lignes directrices claires et à formuler des attentes à l'égard du système scolaire, en ce qui a trait à l'apprentissage scolaire, à la régularité de l'évaluation, à la participation parentale et à d'autres objectifs importants.

Le terme «indicateurs» renvoie à des données quantitatives et qualitatives correspondant à diverses caractéristiques du système scolaire. La difficulté tient au fait que, dans un système scolaire aussi vaste que celui de l'Ontario, les statistiques sont innombrables; il y a des indicateurs pour à peu près n'importe quel aspect du système : l'élève, l'école, le conseil scolaire, le palier provincial et ainsi de suite. Le choix des indicateurs dicte quel type d'informations recueillir pour assurer la bonne marche du système.

Les progrès de l'élève sont l'indicateur le plus évident de tout système scolaire. Si les résultats de l'enseignement sont positifs par rapport aux normes établies au palier local, provincial ou autre, on juge habituellement que les écoles et le système scolaire font leur travail de manière satisfaisante et que l'argent des contribuables est bien dépensé.

« Les lois, les règlements et les politiques de la province de l'Ontario exigent que l'on repère promptement les enfants qui ont des besoins spéciaux [et] qu'on leur fournisse un soutien continu. . . Toutefois, dans les faits, comme les conseils scolaires n'ont pas à rendre compte au ministère de l'Éducation du respect de ces obligations, il n'y a pas d'uniformité entre eux à cet égard. Il n'y a aucun mécanisme de redevabilité en place car le ministère de l'Éducation et de la Formation hésite à retenir les subventions ou à révoquer les brevets des agentes et agents de supervision.» [trad.]

Learning Disabilities Association of Ontario

À l'heure actuelle, à en juger par les propos que tiennent le public et les médias sur les résultats de certains tests provinciaux, nationaux et internationaux, les gens ont le sentiment que les écoles ne font pas suffisamment bien leur travail.

À preuve, le tollé à propos des normes et des niveaux de réussite qu'ont soulevé en Ontario, en 1994, les résultats des épreuves d'écriture des élèves de 12e année et des tests de lecture et d'écriture des élèves de 9e année. Le public s'inquiète de l'insuffisance des attentes vis-à-vis des élèves et du laxisme des normes.

Bien que nous insistions tout au long du rapport sur le fait qu'il faut offrir à nos enfants un apprentissage scolaire plus rigoureux et plus stimulant, il n'en demeure pas moins, d'après nous, qu'il est beaucoup plus difficile que ne le pensent généralement le public et les médias d'apprécier à leur juste valeur les progrès des élèves.

Toutefois, les résultats de l'élève, aussi importants soient-ils, ne sont pas le seul indicateur de la qualité du système et ils ne sont pas le seul résultat dont le système doive rendre compte au public.

Il existe d'autres indicateurs de la qualité et du succès de l'enseignement, notamment la proportion d'élèves qui poursuivent leurs études au niveau collégial ou universitaire ou qui entrent facilement sur le marché du travail; la représentation relative des élèves faisant partie des minorités à tous les niveaux de réussite et dans tous les programmes; le coût par élève; le taux de décrochage (pourcentage d'élèves qui abandonnent l'école avant l'obtention de leur diplôme); le taux d'assiduité, y compris celui du personnel enseignant, et le rythme de progression des élèves dans le système scolaire. Un type différent d'indicateur, important du reste, touche au mode d'évaluation du rendement du personnel enseignant et de l'administration, de même que l'utilisation des résultats de cette appréciation pour améliorer le niveau de réussite individuel et celui du système dans son ensemble.

D'autres indicateurs, sans lien (sinon indirect) avec l'apprentissage, sont néanmoins révélateurs quant à la qualité de la gestion d'une école ou d'un système; ce sont entre autres le rapport coût-efficacité, l'équité des pratiques d'embauche et l'adoption de normes de sécurité acceptables pour le personnel et les élèves.

Enfin, nous croyons que le degré de satisfaction exprimé par les élèves et les parents – et, dans une certaine mesure, par la collectivité – est un autre indicateur utile. Dans quelle mesure ces groupes sentent-ils que l'on est à l'écoute de leurs préoccupations, que l'on accueille leurs idées et que l'on répond à leurs besoins?

Les décideurs et les administrateurs, en prenant périodiquement et systématiquement le pouls de l'opinion des élèves, des parents et du public, peuvent se sensibiliser aux problèmes potentiels qu'il faut régler. Soyons clairs : nous ne suggérons nullement de fonder les politiques et les principes éducatifs sur l'opinion publique. Ce serait inadmissible. Néanmoins, pour bien s'acquitter de leur tâche, les responsables du système scolaire doivent connaître les préoccupations et les réactions du public visé.

Organisme d'évaluation

Jusqu'à récemment, l'Ontario, par rapport à d'autres compétences, n'accordait pas une grande priorité à la surveillance, à l'évaluation et au compte rendu des divers indicateurs de rendement du système scolaire, que ce soit au palier provincial ou local. Et pourtant, sans évaluations périodiques, le personnel enseignant et les directrices et directeurs d'école n'ont pas de retour d'informations pour adapter en conséquence leur enseignement et la planification du programme d'études. Ce même manque d'informations

fait que le public n'est pas en mesure de juger de ce qui se passe dans les écoles. Par conséquent, il faut non seulement procéder à des évaluations, mais également en rendre compte en termes clairs.

Même si la plupart des gens, y compris les éducateurs, conviennent qu'une surveillance accrue du rendement du système s'impose, peu s'entendent sur les moyens à prendre. Plus particulièrement, on se demande s'il faut confier l'évaluation du système et les rapports qui le concernent à un organisme indépendant ou au Ministère. D'aucuns s'interrogent sur la compétence du Ministère en matière de surveillance et sur son ouverture et son objectivité à ce chapitre.

Dans d'autres pays, dont les États-Unis et l'Australie, des organismes spécialisés font des évaluations sur une grande échelle; leurs activités s'exercent généralement sur le plan national plutôt que régional. Ces institutions d'envergure élaborent les textes, les administrent et rendent compte des résultats. La mise en place et la gestion de ces modes d'évaluation à grande échelle coûtent extrêmement cher et il est difficile de les modifier lorsque les politiques relatives au programme d'études changent d'orientation.

Pendant toute la durée de nos travaux, nous avons préféré éviter de préconiser la création de nouvelles structures bureaucratiques, en grande partie pour les raisons susmentionnées, mais l'idée d'un organisme d'évaluation extérieur nous a finalement séduits.

C'est le gouvernement qui est chargé d'élaborer les politiques en matière d'éducation; celles-ci sont donc, par définition, «politiques». Mais sur le plan de l'évaluation, c'est la crédibilité aux yeux du public qui importe probablement le plus. Par conséquent, un organisme totalement indépendant et extérieur à l'arène politique s'impose comme la solution inévitable.

Cet organisme réunirait un petit nombre de spécialistes de l'éducation et de l'évaluation qui auraient pour responsabilité générale de mesurer le succès des politiques scolaires de l'Ontario et d'en rendre compte. Comme preuve de son indépendance, l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage, ainsi que nous l'avons baptisé, relèverait directement de l'Assemblée législative, possiblement par l'entremise du Comité permanent des affaires sociales.

Ce nouvel office aurait d'abord la responsabilité des tests de langue et de mathématiques de 3e année ainsi que du test de validation des savoirs de base de 11e, que nous avons recommandés pour tous les élèves au chapitre 11. Pour que la structure de l'Office reste réduite et souple, l'élaboration et l'administration des tests ne lui seraient pas confiées mais le seraient plutôt, par sous-traitance, à des spécialistes, de préférence mais non exclusivement, ontariens.

Ce processus passerait par un appel de propositions largement diffusé. Nous espérons une réponse enthousiaste de la part de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO) et d'autres établissements ontariens d'études supérieures, de même que des psychométriciennes et psychométriciens des départements de psychologie ou d'ailleurs.

Recommandation 163

** Nous recommandons au gouvernement d'établir l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage. Il relèverait de l'Assemblée législative et aurait pour principale responsabilité les tests universels de validation des savoirs de base de 3e et de 11e année.*

Le Ministère et les conseils scolaires possèdent déjà une batterie de méthodes de collecte d'informations qu'on peut et doit adapter pour recueillir des données plus détaillées sur le taux de décrochage et la répartition des données par région, langue, sexe, race, et ainsi de suite. Il n'est pas nécessaire que d'autres organismes élaborent de nouveaux mécanismes, mais il importe d'améliorer ceux qui existent afin que l'Office et le Ministère disposent des ressources

> «**Ces dernières années, le vérificateur provincial s'est aussi intéressé aux conseils scolaires. Son travail n'est plus seulement axé sur la probité financière, mais également sur le principe d'efficience. À titre de directrices et de directeurs de l'éducation, nous prônons le recours plus généralisé à l'analyse et à la vérification selon ce principe.» [trad.]**
>
> *Council of Directors of Education*

paroles

nécessaires pour bien informer le public quant à l'efficacité de l'ensemble du système scolaire.

Redevabilité et uniformité

Il est primordial d'apporter des changements aux méthodes de collecte de données et de compte rendu pour pouvoir comparer les données d'un conseil scolaire à l'autre, d'année en année. L'évaluation du système scolaire actuel se heurte à l'impossibilité de faire des comparaisons éclairées, par manque d'information pertinente sur les années antérieures. Par exemple, les renseignements sur le nombre de décrocheurs ont été jusqu'à présent difficiles à obtenir et à interpréter, mais le Ministère, avec la collaboration de plusieurs conseils scolaires, établit en ce moment des systèmes communs d'analyse et de comptes rendus à cette fin.

Au cours des années, de nombreux conseils scolaires ont bâti leurs propres systèmes de traitement de l'information relative aux programmes, au personnel, aux élèves et aux données financières de même qu'aux résultats des élèves. Ils sont donc réticents à perdre leur investissement pour adopter de nouveaux systèmes, même si ces derniers répondraient mieux aux besoins de l'ensemble de la province.

Toutefois, l'adoption des tests de 3e et de 11e année exigera de tous les conseils scolaires qu'ils utilisent un seul numéro d'identification provincial par élève; une fois que ce sera fait, il sera beaucoup plus facile de créer une seule base de données pour toute la population étudiante de la province. Le Système informatique de renseignements sur les élèves établi par le Ministère en 1986 pourrait servir de base à un mécanisme plus élaboré de suivi des apprenantes et apprenants; il sera important de tenir les données à jour au fur et à mesure que les élèves quittent le système, pour pouvoir éventuellement faire des recherches longitudinales.

Nous avons déjà mentionné d'autres mécanismes de redevabilité, comme les études et vérifications provinciales et les analyses du vérificateur provincial. Ces moyens seront de toute évidence maintenus, mais nous voyons la nécessité de lignes directrices plus claires et d'un meilleur accès à l'information par le public.

Nous croyons fermement que la meilleure façon d'assurer la redevabilité est de rendre publique l'information pertinente sur les particularités et le rendement du système scolaire, sous une forme facile à comprendre et à interpréter. Le public serait alors en mesure de juger si l'école offre le niveau et le genre de services voulus.

Au cours des dernières années, le Ministère n'a pas toujours surveillé de près la mise en application, par les conseils scolaires, de ses politiques et de ses programmes. Il assure parfois cette surveillance pour la forme : le conseil scolaire est tenu de produire des documents montrant qu'il a adopté l'énoncé de politiques ou le plan requis (pour l'éducation de l'enfance en difficulté, par exemple, ou pour l'antiracisme), mais il n'est pas tenu de prouver qu'il les applique ni même, chose plus importante, que ces derniers donnent les résultats escomptés.

Nous croyons qu'il faut donner aux politiques provinciales des orientations générales assorties d'une description claire des moyens d'évaluer leur application. À partir de là, le plus important est de surveiller les résultats visés, en laissant aux conseils scolaires le soin de définir plus précisément comment obtenir les résultats recherchés.

Le plus grand défi consiste à trouver un équilibre entre une centralisation des mécanismes d'orientation et de surveillance et une certaine souplesse locale quant à la façon d'atteindre les résultats recherchés, tout en assurant un lien entre les stratégies de réforme émanant de la base et du gouvernement. Comme c'est le Ministère qui établit les orientations scolaires dans la province, il doit définir un objectif commun, et fixer des attentes claires. Les écoles et les conseils scolaires auront alors la responsabilité de décider, dans le cadre des orientations générales et d'après leur connaissance du contexte local, comment ils entendent répondre à ces attentes.

« Nous demandons. . . que la notion d'un système adapté à nos moyens, une imputabilité financière et une saine gestion soient placées par tous les conseils scolaires en tête de liste de leurs priorités. [trad.]

Taxpayers' Coalition Niagara

paroles

La surveillance gouvernementale – qui consiste à évaluer si les écoles font leur travail – est considérée comme un élément clé de la redevabilité, et elle coûte cher. Par conséquent, l'information recueillie doit être mise à la disposition des écoles et des conseils scolaires, qui doivent s'en servir.

Nous avons la conviction qu'à long terme le mécanisme de redevabilité le plus important sera la diffusion publique, sous forme utile, de toutes les informations pertinentes sur le rendement des écoles et du système scolaire. À titre de suggestion, le Ministère pourrait imposer des sanctions aux conseils scolaires qui ne se plient pas à ses règlements ou dont le rendement n'est pas satisfaisant. La sanction la plus fréquemment proposée consiste à retenir le financement. C'est là une solution difficile à appliquer, car elle pénalise les élèves et les parents.

Nous croyons toutefois que si les données sont rendues publiques sous une forme compréhensible, uniforme et apte à l'établissement de comparaisons, les parents et la collectivité exerceront une pression sur les écoles et les conseils scolaires pour qu'ils corrigent leurs points faibles et comblent leurs lacunes. S'ils ne le font pas, les conseillères et conseillers scolaires ne seront pas réélus et les directrices ou directeurs et agentes ou agents de supervision perdront la confiance du public. Dans une démocratie, c'est la forme ultime de redevabilité. Autrement dit, nous pensons que si les gens sont bien informés, ils seront en mesure d'exercer leur jugement et d'agir en conséquence.

Comptes rendus

Nous croyons également que l'information recueillie à partir des indicateurs du système et de l'évaluation des élèves doit être facilement accessible au public et, dans la mesure du possible, à la presse.

Le ministre de l'Éducation et de la Formation et chaque conseil scolaire publient un rapport annuel. La plupart des gens en Ontario n'en ont probablement jamais lu un seul. Ces documents devraient selon nous être des outils beaucoup plus prisés qu'ils ne le sont à l'heure actuelle.

Tout d'abord, si le Ministre et les conseils scolaires avaient des lignes directrices à suivre pour la rédaction de leur rapport annuel et devaient s'aligner sur une liste d'indicateurs précis, le public serait mieux en mesure de comprendre l'information et le système et d'exercer son jugement. S'il est relativement aisé de convenir d'au moins quelques indicateurs de la réussite d'un système d'éducation, il est beaucoup plus difficile de s'entendre sur le choix de méthodes comparables, pour recueillir l'information, la résumer et en rendre compte. Aucun indicateur ne peut donner une image complète de l'état d'un système. Chaque indicateur ou mesure ne fournit qu'une parcelle d'information sur l'un ou l'autre des aspects du système. Le public doit en examiner plusieurs à la fois pour pouvoir exercer son jugement. Il incombe aux usagers et aux spécialistes qui formulent les indices statistiques de définir comment établir les indicateurs et comment se servir des indices.

L'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage doit se mettre à la tâche en réunissant les intervenants en éducation, c'est-à-dire les conseils scolaires, les fédérations et les facultés d'éducation ainsi que les parents, les élèves et les groupes communautaires. Il incombera aux éducatrices et éducateurs de décider comment définir et calculer les indicateurs, en fonction de la liste d'indicateurs établie par l'ensemble de ces intervenants, puis de rendre compte des résultats.

Recommandation 164

** Nous recommandons que l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage soit également chargé d'établir les indicateurs de rendement du système qui seront utilisés par les conseils scolaires et par les instances provinciales concernées.*

Les indicateurs des rapports des conseils scolaires feront état des résultats obtenus sur une vaste échelle ainsi que des

évaluations et des vérifications propres à chaque conseil. Les rapports devront aussi préciser les mesures déjà prises et à prendre pour régler les problèmes découverts lors des évaluations.

Le rapport du Ministère fera lui aussi état des résultats des évaluations et du suivi; les rapports des conseils scolaires et du Ministère devront comporter des sommaires statistiques déterminés par l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage.

À notre avis, les rapports du ministère de l'Éducation du Québec peuvent servir de modèles pour l'Ontario. Le rapport québécois sur les indicateurs scolaires aux niveaux élémentaire et secondaire ressemble au document de l'Ontario intitulé *Key Statistics* (statistiques clés), mais en plus complet : il suit non seulement l'évolution des indicateurs au fil du temps, mais il contient également des observations sur les points les plus importants se dégageant de l'analyse des indicateurs; par ailleurs, sa présentation de 80 pages est attrayante et d'usage facile.[3]

Recommandation 165

** Nous recommandons que l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage, de concert avec les intervenantes et les intervenants en éducation, établisse également des lignes directrices sur le contenu des rapports annuels préparés par les conseils scolaires et par le ministère de l'Éducation et de la Formation. Nous recommandons en outre que :*

a) ces rapports soient publiés et mis en circulation largement dans les écoles et les collectivités;

b) le ministère de l'Éducation et de la Formation s'assure que tous les conseils scolaires soient informés des lignes directrices relatives aux rapports et les mettent en application.

Nous croyons également que les conseils scolaires et le Ministère doivent accorder une plus grande importance à la diffusion continue de l'information utile au public, en particulier celle portant sur les politiques et leurs objectifs et sur les résultats des évaluations. Une partie des renseignements sera publiée dans les rapports annuels mais d'autres données, comme la description des politiques et leurs effets, devront être diffusées en temps opportun; il faudra aussi à l'occasion rédiger des documents plus étoffés que les rapports annuels.

Afin de s'assurer que le public ait accès à des données et à des rapports exacts, que les interprétations soient justes et que les conseils et le Ministère rendent compte de la réalisation de leur mission d'apprentissage, l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage devra procéder à des contrôles ponctuels sur un échantillon de rapports émanant des conseils scolaires, et vérifier les évaluations des résultats faites par les conseils et le Ministère. L'Office rendra compte publiquement de ces activités, de façon informelle d'une part, par des réunions périodiques entre sa direction et le comité pertinent de l'Assemblée législative, de même que de façon officielle d'autre part, dans un rapport annuel. Nous insistons sur l'importance de n'examiner qu' un *échantillon-témoin* de rapports et d'évaluations, pour limiter les coûts.

Aucune structure recommandée dans le présent document ne devrait être maintenue sans raison. L'Office pourrait un jour n'avoir plus aucune utilité et il est fort plausible qu'il faille réviser ses responsabilités.

Recommandation 166

** Nous recommandons que les travaux et le mandat de l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage soient réexaminés dans cinq ans.*

Au chapitre 12, nous recommandons la formation de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, un organisme professionnel autoréglementé. Chargé de l'établissement des normes professionnelles d'enseignement dans la province, ce dernier jouerait donc un rôle primordial dans le contexte de la redevabilité provinciale. Il serait également chargé de veiller à ce que des normes professionnelles élevées soient appliquées à l'enseignement

et aux programmes de formation du personnel enseignant et répondent aux besoins des écoles ontariennes. Ses tâches comprendraient aussi l'établissement et la surveillance du régime de renouvellement des brevets d'enseignement tous les cinq ans.

Comme nous venons de recommander la création de deux nouveaux organismes au sein du système d'éducation, il pourrait être utile de résumer brièvement leurs fonctions et de préciser à qui ils seraient redevables (voir tableau 1).

Enfin, nous avons fait des recommandations concernant les responsabilités en matière d'éducation qui devraient être attribuées à d'autres ministères que celui de l'Éducation et de la Formation, et à d'autres organismes gouvernementaux. Si le gouvernement assigne ces tâches à d'autres organes publics, un mécanisme de redevabilité devra être prévu pour ceux-ci.

TABLEAU 1

Schéma de la redevabilité

Organisme	Redevable à qui	Redevable de quoi
Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage	Assemblée législative	évaluation des élèves de 3e et de 11e à l'échelle provinciale vérification des rapports des conseils scolaires sur la mise en application de leurs politiques et de celles de la province de même que sur les résultats qui en découlent vérification des rapports du ministère de l'Éducation et de la Formation sur la mise en application des politiques provinciales et sur les résultats qui en découlent élaboration des indicateurs
	Public	revue de la diffusion par les conseils scolaires de leurs rapports
Ordre des enseignantes et des enseignants	Élèves Parents	établissement de normes professionnelles d'enseignement
	Enseignantes et enseignants	agrément de programmes de formation et de perfectionnement professionnel adéquats
	Contribuables de la province	établissement de normes professionnelles d'enseignement

Conclusion

Jusqu'à récemment, le monde de l'éducation en Ontario n'a pas accordé autant d'attention à la redevabilité que l'auraient souhaité de nombreux contribuables et membres du public. Toutefois, la réalité a évolué au cours des dernières années. Par exemple, la diffusion publique des résultats des tests provinciaux de lecture et d'écriture de 9e année, à l'automne 1994, n'a pas seulement fourni des données sur les conseils, mais également sur les résultats scolaires.

Malgré tout, nous sommes perplexes. D'une part, bien sûr, nous nous réjouissons de la volonté de partager avec le public toute information utile sur le rendement des élèves. D'autre part, la diffusion d'informations hors contexte ou sans une interprétation qui mette les données en perspective peut faire plus de tort que de bien. Comme nous le soulignons au chapitre 11, il ne s'agit pas ici de résultats de courses hippiques mais bien de résultats scolaires qu'il convient de juger et de commenter avec sérieux.

Quoi de plus superficiel que d'évaluer un système scolaire à partir d'un seul test ou d'une seule batterie de tests, sans tenir compte des nombreux facteurs qui expliquent la réussite d'une école par rapport à une autre.

Nous voulons que le système soit ouvert ainsi que redevable et nos recommandations contribueront largement à l'atteinte de cet objectif. Mais nous souhaitons également que l'information diffusée soit complète et pertinente. Dans cette optique, il serait souhaitable que les médias présentent les données en contexte de manière à favoriser la compréhension du public plutôt que de semer le doute dans son esprit.

Une fois l'information pertinente diffusée, il reviendra au public et aux parents d'en juger en toute connaissance de cause et de savoir comment les écoles comptent améliorer leurs programmes en fonction des résultats obtenus.

Il incombera en outre aux éducatrices et éducateurs de se servir de ce que ces résultats révèlent pour continuer de concert à améliorer leurs programmes. Après tout, la mise au point de meilleurs mécanismes de redevabilité a pour but d'améliorer l'efficacité des écoles.

Notes – Chapitre 19

1 EARL, Lorna M. *Accountability and Assessment: Ensuring Quality in Ontario Schools*, document préparé pour la Commission royale de l'éducation en Ontario, 1994.

2 ONTARIO, BUREAU DU VÉRIFICATEUR PROVINCIAL. Rapport annuel 1993 : comptabilité, imputabilité, optimisation des ressources, Toronto, 1993, p. 68.

3 QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les indicateurs scolaires aux niveaux élémentaire et secondaire*, Québec, 1993.



20

Les stratégies de changement

On a comparé la mise en oeuvre aux récifs coralliens de la Grande Barrière – là où beaucoup de bons programmes d'études disparaissent sans laisser de trace.

David Pratt, *Curriculum Planning*, 1994

Pour qu'il y ait réforme, non seulement le personnel enseignant et les élèves, mais tous les intervenants et intervenantes dans le système d'éducation doivent accepter de modifier leurs rôles et leurs responsabilités. [trad.]

Jane David, «*Systemic Reform: Creating the Capacity for Change*», 1993

La Commission a tenté d'éviter de se faire des illusions sur sa propre démarche. Dès le départ, nous, les membres de la Commission, avons cherché à tenir compte de l'atmosphère dans laquelle se déroulaient nos travaux, des contraintes qui nous étaient imposées et des réalités du monde extérieur.

Au début de nos travaux, l'attitude du public frisait le cynisme. «Encore une commission? Exactement ce qu'il nous faut en Ontario!» Sans doute est-ce ainsi que certaines personnes ont accueilli l'annonce de la création de la Commission. N'avions-nous pas déjà, dans nos tiroirs, une douzaine, voire une centaine de rapports sur l'éducation en Ontario? S'agissait-il d'un autre moyen de gagner du temps? En viendrait-on un jour à une réforme du système d'éducation de la province?

Nous avons examiné tous les rapports produits antérieurement en nous demandant si leurs recommandations avaient toutes été suivies, si certaines avaient été mises en oeuvre à contre-coeur, si d'autres avaient été complètement mises de côté, et pourquoi. Nous avons constaté que les gouvernements avaient fait d'innombrables changements dans les écoles de l'Ontario au cours des dernières décennies; certains de ces changements émanaient directement d'études et de rapports, tandis que d'autres s'éloignaient à tel point des propositions initiales qu'elles étaient à peine reconnaissables. Nous avons jugé important de comprendre le passé avant de formuler d'autres recommandations pour l'avenir.

Tout au long de la rédaction du présent rapport, nous avons tenté de garder en tête les leçons apprises au sujet du processus de changement – à savoir, la façon dont se produisent les changements dans un système aussi lourd et complexe que celui de l'Ontario. La réponse s'est vite imposée : très difficilement. Le processus de changement, on ne s'en étonnera guère, s'est avéré presque aussi complexe que l'institution elle-même.

De nombreuses personnes seraient amèrement déçues que ce rapport soit jeté aux oubliettes; il peut même sembler paradoxal que nous proposions un scénario de transformation du système scolaire en sachant fort bien que cette transformation revêt une dimension quasi utopique. La réforme proposée se fonde cependant sur des idées assez réalistes, sur des recherches bien étoffées et sur de nombreux exemples de réussites. Idéaliste? Peut-être. Mais quel objectif emballant, quelle vision pour guider nos pas!

En réfléchissant au processus de mise en oeuvre des réformes proposées, nous avons essayé d'analyser soigneusement les rôles des divers intervenants dans le monde de l'éducation; la manière dont chacun avait favorisé et favorisait encore aujourd'hui le changement, ou y avait résisté et y résistait encore; et la participation de chacun aux récentes réformes dans le domaine de l'éducation. Le présent chapitre contient des suggestions, pour l'immédiat et à plus long terme, à l'intention des différents groupes chargés de mettre en application les changements susceptibles d'améliorer toutes les écoles de l'Ontario.

En fait, c'est la population, aussi bien que tous les autres intervenants, qui décidera si l'on doit donner suite à nos recommandations. Personnel enseignant, parents, élèves, administratrices et administrateurs, et grand public, tous doivent se demander s'ils sont prêts à s'engager, à prendre le risque calculé d'aller de l'avant et de réaliser les réformes

Nous croyons qu'il est de notre ressort, en tant que Commission, d'élaborer une stratégie de mise en oeuvre de nos recommandations; il nous semble que notre tâche serait inachevée si nous n'indiquions pas comment concrétiser notre vision de l'école.

proposées. Les fédérations d'enseignantes et d'enseignants jouent également un rôle de premier plan dans ce processus. Nous sommes conscients des inquiétudes que susciteront chez elles certaines de nos recommandations; toutefois nous espérons qu'elles prendront note de la valeur, des responsabilités accrues et de la plus grande reconnaissance que nous attribuons au personnel enseignant, composante vitale du système d'éducation.

Tous les groupes ont un rôle décisif à jouer, non seulement en incitant les conseils scolaires et le Ministère à agir, mais encore en agissant eux-mêmes : entre autres, les élèves doivent faire connaître leur point de vue aux écoles; les parents doivent insister pour participer davantage à l'instruction de leurs enfants; les enseignantes et les enseignants doivent accepter une plus grande responsabilité collective en ce qui concerne l'apprentissage des élèves, leur propre perfectionnement professionnel et l'avancement de la profession.

Nous sommes également conscients que le présent rapport paraît à la veille d'une élection provinciale. Nous serions déçus qu'il devienne un ballon politique : il mérite davantage, tout comme d'ailleurs les élèves, le personnel enseignant et les parents de l'Ontario auxquels il s'adresse, ainsi que les milliers de personnes qui ont pris la peine de partager leurs idées et réflexions avec nous. Nous pressons les trois partis en lice de privilégier les besoins des élèves et de s'engager à donner suite aux principales recommandations de ce rapport.

Nous croyons qu'il est de notre ressort, en tant que Commission, d'élaborer une stratégie de mise en oeuvre de nos recommandations; il nous semble que notre tâche serait inachevée si nous n'indiquions pas comment concrétiser notre vision de l'école.

Rapports antérieurs

En examinant les rapports gouvernementaux des 25 dernières années qui concernent l'éducation en Ontario, à partir du rapport Hall-Dennis en 1968, nous avons constaté que bon nombre de leurs recommandations n'ont pas été suivies. Cet examen révèle également que bon nombre de nos recommandations ne sont pas nouvelles; elles figuraient déjà dans des rapports antérieurs, mais elles sont restées lettre morte.

Ainsi, le rapport Hall-Dennis recommandait que les enseignantes et enseignants «ne soient plus tenus en marge des décisions à caractère professionnel, mais y participent à part entière»[1] [trad.]; le rapport proposait de les rendre autonomes en créant un organisme, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, qui aurait le pouvoir d'agréer ses membres et de leur imposer des sanctions.

Dans son rapport de 1988 sur la prévention du décrochage scolaire, George Radwanski recommandait instamment la mise sur pied de programmes universels d'éducation de la petite enfance, en lesquels il voyait un outil de base qui aurait permis à tous les enfants de commencer l'école du bon pied.

Ni l'une ni l'autre de ces recommandations n'ont été adoptées ou mises en oeuvre. Lorsqu'elle était ministre de l'Éducation, Bette Stephenson a proposé la création d'un Ordre des enseignantes et des enseignants, mais les fédérations d'enseignantes et d'enseignants s'y sont opposées. La proposition d'élargir les programmes d'éducation de la petite enfance s'est embourbée dans des questions de coûts, et s'en est allée en fumée pour des motifs politiques et idéologiques.

Toutefois, un simple calcul du nombre de recommandations adoptées ou laissées pour compte ne donne peut-être pas une image exacte de l'impact des enquêtes et des rapports. Même lorsque les recommandations ne sont pas adoptées comme le souhaitaient leurs auteurs, ces rapports ont parfois une influence considérable sur les écoles et sur les orientations de l'éducation. Par exemple, des idées un peu trop avant-gardistes s'immiscent dans le discours éducatif et contribuent parfois à modifier les convictions et les

opinion

L'actualisation des changements proposés au système d'éducation est largement une affaire de volonté et de compétence.

attitudes, quitte à être adoptées plus tard lorsque le climat est devenu plus propice.

Même lorsque le gouvernement adopte des politiques et demande aux conseils scolaires et aux écoles de procéder à certains changements, le processus n'est pas toujours aussi facile qu'on l'aurait cru. Comme le souligne un analyste des politiques, mi-figue, mi-raisin : «Dans les classes, ce sont les enseignantes et enseignants qui ont le dernier mot, pas les politiques»[2] [trad.]. À titre d'exemple, signalons que si les documents pédagogiques conçus par le Ministère pour préciser et étoffer les cours de sciences offerts dans les écoles élémentaires ont eu moins d'influence que prévu sur les programmes des écoles, c'est parce que les enseignantes et enseignants n'ont pas apporté à leurs programmes d'enseignement tous les changements proposés par les artisans de la politique et par les concepteurs des programmes d'études. Nous voulons éviter que nos recommandations connaissent le même sort.

Le processus de changement : comment la réforme de l'éducation a-t-elle lieu?

> Il est techniquement simple, mais socialement complexe, de modifier un système d'éducation.[3] [trad.]

Dans les années 1960, l'époque de la société d'abondance, l'argent n'était pas un problème, et il se trouvait bien des gens pour penser qu'il suffisait, pour modifier le système d'éducation, d'élaborer de nouveaux programmes et de renouveler les programmes d'études, le matériel didactique et les méthodes d'enseignement, puis de les acheminer aux écoles et au personnel enseignant (souvent sous une forme jugée «inattaquable par les pédagogues»), à qui revenait la tâche de les mettre en oeuvre. Les résultats de cette stratégie se sont révélés plutôt décevants : les enseignantes et enseignants ont été peu nombreux à remettre leurs pratiques en cause.

Depuis lors, les éducatrices et éducateurs ont eu l'occasion de se familiariser davantage avec les processus de mise en oeuvre des politiques en matière d'éducation, ainsi qu'avec le processus de modification du système d'éducation en général. Pour reprendre les mots du professeur Milbrey McLaughlin, de l'Université de Stanford :

> La conclusion la plus évidente, celle qui s'est dégagée des recherches empiriques menées sur la mise en oeuvre des politiques, est probablement qu'il est incroyablement difficile d'imposer des changements, surtout lorsqu'il s'agit d'organismes – gouvernements ou institutions – à paliers multiples.[4] [trad.]

L'actualisation des changements proposés au sein du système d'éducation est largement affaire de *volonté et de compétence*[5] : c'est-à-dire la mesure dans laquelle les gens croient que des changements sont souhaitables et la mesure dans laquelle ils possèdent les connaissances et les compétences requises pour les mettre en oeuvre. Même si aucun de ces deux volets n'est facilement ou directement contrôlé par les décideurs, la question de la volonté ou de la motivation est particulièrement délicate. Ainsi, les enseignantes et enseignants peuvent souhaiter des améliorations, mais si les changements leur sont unilatéralement imposés par les décideurs et les administratrices et administrateurs, ou si les changements proposés n'ont aucun sens à leurs yeux, leur résistance n'a rien d'étonnant.

Les études menées sur les projets de réforme du système d'éducation qui ont réussi ou échoué ont révélé l'existence d'un certain nombre de facteurs qui font presque toujours pencher la balance. Cela revient à créer une atmosphère et des conditions offrant la stimulation et l'appui nécessaires à la transformation d'un système complexe. Ces facteurs décisifs semblent être les suivants :

- utiliser conjointement des stratégies «descendantes» et «ascendantes»;

opinion

Les petits changements peuvent en susciter de grands, dans la mesure où le processus crée un ensemble critique et une force d'impulsion propices à une transformation en profondeur.

Gareth Morgan, *Imaginization*, 1993

- accroître les compétences et habiletés au moyen d'interventions d'aide et de formation;
- assurer un leadership à tous les niveaux, en précisant les priorités et en offrant de l'encouragement;
- amener les enseignantes et enseignants à participer et à s'engager;
- proposer des changements importants mais «administrables»;
- favoriser les échanges de renseignements;
- suivre de près la progression des changements et résoudre les problèmes.

Nos suggestions, pour la mise en oeuvre des changements que nous proposons, prennent ces différents facteurs en considération. Il est important de définir les changements visés et d'en suivre la progression, mais les décideurs qui s'en tiennent uniquement à ces deux axes seront déçus s'ils espèrent ainsi améliorer les choses dans les écoles. Le Ministère doit expliquer la raison d'être des changements proposés et indiquer aux écoles la voie à suivre. Il doit aider les conseils scolaires, les écoles et les éducatrices et éducateurs à comprendre en quoi consistent les nouveaux objectifs et à acquérir les compétences dont ils ont besoin pour atteindre ceux-ci dans chaque communauté.[6]

Qu'en est-il de la Commission? Quels résultats espérons-nous obtenir?

Nos recommandations portent principalement sur quatre changements clés qui, selon nous, pourront à leur tour engendrer d'autres améliorations. Les quatre stratégies que nous proposons augmenteront à la fois la volonté et l'habileté à agir.

Avec les éléments que nous avons en main, nous croyons pouvoir affirmer que le système scolaire de l'Ontario s'acquitte très bien de certaines tâches, et assez bien de certaines autres. Mais selon nos analyses, la plupart des élèves pourraient apprendre mieux et davantage. Nous avons montré qu'il est important de nous doter d'un système d'éducation davantage tourné vers les besoins de la société du XXIe siècle. Nous avons fait état des changements démographiques, de la transformation du tissu social, des connaissances nouvelles dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage, et de l'importance des nouvelles technologies. Nous avons conclu à la nécessité pour les écoles de s'adapter à ces éléments nouveaux.

Nous pensons qu'il est tout à fait possible de mettre en place un meilleur système permettant à un plus grand nombre d'élèves d'obtenir un diplôme et de former des gens de réflexion et des gens d'action possédant un bagage de connaissances et de compétences plus imposant. Dans un tel système, les élèves seraient mieux préparés à affronter le monde du travail ou les études postsecondaires, et à devenir des membres à part entière de leurs communautés respectives. Même si la réforme de l'éducation ne peut remplacer la réforme sociale, nous pensons que les écoles peuvent faire beaucoup pour améliorer l'existence des élèves et que nos recommandations peuvent être utiles en ce sens.

Tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du système, certains ont déploré le manque d'orientation précise, la lourdeur de la tâche du personnel enseignant, l'insuffisance de l'apprentissage des élèves et l'absence de normes. Nous croyons que notre énoncé d'intention est le fondement d'un système d'éducation qui mise sur la clarté des orientations, la qualité, la transparence, l'équité et l'efficacité. En optant pour le changement, ce ne sont pas seulement des recommandations précises que nous proposons, mais bien une vision globale de l'enseignement.

Afin d'éviter de proposer la résolution fragmentaire de problèmes isolés, nous avons tenté de définir de grandes orientations en nous appuyant sur notre vision de ce que les écoles pourraient être et en tenant compte de la manière dont les changements s'effectuent en milieu scolaire. Les élèves, le corps enseignant, les familles, la technologie, la société entière, en somme, ont changé. Comment les écoles pourraient-elles ne pas changer? Elles doivent être repensées en fonction des réalités nouvelles. Notre rapport marque le début de cette mutation.

Avant de passer à nos principales recommandations et aux stratégies d'intervention permettant d'amorcer la réforme du système, nous estimons nécessaire de résumer notre stratégie de changement :

- Définir les buts de l'école et les mettre en rapport avec ceux des autres institutions sociales; une telle définition est forcément centrée sur l'apprentissage, sur l'enseignement et, avant tout, sur le développement de la compétence intellectuelle. Selon nous, la «compétence intellectuelle» dépasse de loin le concept traditionnel de compétences scolaires, car elle englobe notamment l'imagination, la création, et aussi l'esprit de synthèse, de comparaison et d'analyse. À l'instar des familles et des autres institutions, les écoles poursuivent également d'autres buts : transmettre des valeurs, favoriser le développement social et préparer les jeunes à occuper un emploi et à participer à la vie démocratique. Nous affirmons toutefois que nos élèves ont d'importants besoins de nature non scolaire. Il faut que le milieu s'en occupe davantage.
- Tenir compte de la recherche et des meilleures pratiques dans les domaines de l'apprentissage, de l'enseignement et du développement humain.
- Respecter la «culture des écoles» et chercher à créer et maintenir les meilleures conditions d'apprentissage possibles pour les élèves.
- Insister sur la mise en place d'un système équitable, du point de vue du financement, des débouchés, de la reconnaissance et de la participation, dans l'espoir que tous les élèves pourront ainsi faire mieux.
- Réclamer une répartition plus juste et plus acceptable des pouvoirs et de l'influence, et faire en sorte que le système s'ouvre aux idées nouvelles ainsi qu'à la participation des parents et de la communauté.
- Veiller à instaurer des méthodes systématiques de rétroaction et de suivi, tant au niveau des classes que du système scolaire, de telle sorte que les projets et initiatives visant à améliorer l'éducation soient constamment reformulés et rajustés en fonction des difficultés et des réussites.

Moteurs ou leviers de changement

Le présent rapport contient des recommandations ayant trait aux aspects les plus importants de la réforme de l'éducation :

- un programme d'études plus exigeant et un processus d'apprentissage enrichi;
- l'amélioration des méthodes d'évaluation et de redevabilité;
- le pouvoir, l'autorité et l'équité.

Ces recommandations – il y en a plus d'une centaine – couvrent des questions générales et spécifiques, comportent de grands et de petits changements, et proposent de nouvelles orientations, tout en renforçant les initiatives déjà en cours. Nous avons eu des discussions approfondies sur bon nombre des problèmes que connaissent les écoles, et ces échanges ont débouché sur des recommandations générales et des suggestions précises. Les recommandations s'articulent surtout autour de notre vision du système scolaire et des principales stratégies proposées pour concrétiser cette vision.

Tout comme les autres grandes institutions, le système scolaire est lent à se transformer et difficile à réorienter. Ces particularités sont à la fois une force, dans la mesure où elles sont des gages de stabilité, et un problème, dans la mesure où elles découragent le renouveau. Nous devons trouver des moyens de surmonter l'inertie d'un système imposant, et parfois encombrant, afin de provoquer et de mener à bien des changements importants.

Nous avons relevé les principaux points d'intervention au sein du système scolaire, avec l'intention d'amorcer des changements dans ces domaines. Ces changements peuvent agir comme des moteurs ou des leviers, en guidant le système sur la voie de la réforme. Ces moteurs sont les suivants :

- l'éducation de la petite enfance;
- l'éducation en partenariats communautaires;
- la professionnalisation et le perfectionnement des enseignantes et enseignants;
- les technologies de l'information.

L'éducation de la petite enfance

Notre première stratégie d'intervention consiste entre autres à devancer l'âge de la formation en milieu scolaire et à offrir aux jeunes enfants des services plus complets. En améliorant l'accès à l'apprentissage pour les très jeunes enfants – à partir de trois ans au lieu de quatre, et à temps plein plutôt qu'à temps partiel – les écoles peuvent influencer l'avenir des jeunes de manière favorable. Les enfants qui commencent l'école plus tôt et y passent davantage de temps sont habituellement mieux préparés pour apprendre à lire, à écrire et à compter, et ce départ du bon pied peut constituer une avance tout au long des années de formation scolaire.

Les responsabilités des parents et de l'école à l'égard des enfants de trois et quatre ans s'entrecroisent et influent, dans les deux cas, sur leur développement affectif et intellectuel. Tout comme les écoles ou les autres institutions jouent un rôle nourricier important, les parents enseignent à leurs enfants. Ce recoupement des rôles ouvre la porte à des interventions communautaires peu coûteuses mais très efficaces; ces interventions, axées sur la «formation des parents», s'avéreront très rentables dans la mesure où elles influeront favorablement sur le développement intellectuel ultérieur des enfants. (Voir le volume II, chapitre 7.)

L'éducation en partenariats communautaires

Nous recommandons la consolidation des liens entre les écoles et les autres secteurs du gouvernement et de la communauté, dans le but de renforcer et d'appuyer les écoles tout en veillant à combler les autres besoins sociaux et personnels des élèves. Si nous voulons répondre aux besoins changeants de la société et favoriser l'apprentissage, nous devons trouver de nouveaux moyens de venir en aide aux personnes qui désirent élever des enfants bien adaptés et en bonne santé.

Les recommandations qui concernent les partenariats communautaires visent à libérer le personnel enseignant afin que celui-ci puisse se consacrer davantage à l'apprentissage des élèves, en les aidant à acquérir les habiletés sociales dont ils ont besoin pour travailler en groupe et à terminer le programme scolaire de base. Il ne faut pas s'attendre à ce que l'enseignant breveté, qui a fait le choix d'aider les élèves à apprendre à lire et à écrire, ou de leur enseigner certaines matières et qui a reçu une formation à cet égard, soit aussi versé qu'une travailleuse ou un travailleur du secteur de l'hygiène publique en éducation anti-drogue ou en éducation sexuelle, ou que cette personne soit aussi capable qu'une travailleuse sociale ou qu'un travailleur social d'amener les élèves, dans le cadre d'un programme d'études, à prendre des décisions ou à résoudre des conflits.

De plus, il est tout à fait logique que de telles ressources communautaires soient plus aisément accessibles aux écoles. Les interventions du personnel des services de santé et des services communautaires, dans le cadre de programmes de loisirs, de santé et de développement social, ou les activités culturelles animées par des artistes, dégageront les enseignantes et enseignants, qui pourront ainsi consacrer une plus grande partie de leur journée et de leur semaine à des activités ayant essentiellement pour but d'améliorer l'apprentissage des élèves : planifier et évaluer les programmes d'enseignement individuel et collectif; chercher ensemble des moyens de perfectionner l'évaluation des compétences; et communiquer plus fréquemment et plus efficacement avec les parents.

Ces partenariats communautaires peuvent également ouvrir l'école sur le monde et la relier avec la communauté locale et ses multiples ressources, qui sont sans exception au service des résidants du milieu – en l'occurrence, les jeunes.

Au fur et à mesure que l'école crée, au-delà de ses murs, des liens avec la communauté environnante, le rôle de la directrice ou du directeur d'école est également appelé à changer. Les conseils scolaires communautaires jouent un rôle de premier plan lorsqu'il s'agit de susciter et de coordonner la participation de partenaires communautaires. En constatant l'interdépendance qui existe entre les professionnels de l'enseignement et les autres membres de la communauté, les jeunes se familiarisent avec le fonctionnement de la société. En voyant que certains membres de la communauté acceptent de faire du bénévolat, les jeunes comprennent mieux comment fonctionne la société, et ce que nous pouvons exiger de nous-mêmes et des autres.

Pour que les partenariats communautaires soient efficaces, les ministères de l'État, qui travaillent souvent en vase clos, et parfois en compétition les uns avec les autres, doivent modifier leur mode d'intervention. À moins que le gouvernement ne prenne des dispositions pour partager les responsabilités, tant à l'administration centrale qu'au palier local, entre les secteurs concernés, la présence de membres de la communauté dans l'école exigera, en soi, un investissement considérable de temps de la part des éducatrices et éducateurs. Les ministères concernés doivent collaborer davantage et coordonner leurs actions au-delà des barrières bureaucratiques en adoptant conjointement des politiques visant à favoriser le développement harmonieux des enfants. De telles politiques récompenseront la collaboration au palier local et inciteront les divers groupes à travailler ensemble. Les dispositions relatives au financement devront également être modifiées afin de s'assurer que la collaboration, et non les interventions isolées, devienne la norme. Ainsi, le gouvernement pourrait décider de financer uniquement les projets auxquels collaborent plusieurs secteurs. (Voir le volume IV, chapitre 14.)

Professionnalisation et perfectionnement des enseignantes et enseignants

Nous ne pouvons imaginer le corps enseignant autrement que professionnellement responsable, autonome et redevable de ses actions. Nous recommandons d'accroître la responsabilité collective du personnel enseignant à l'égard de sa profession et proposons notamment que le Ministère se départisse de ses pouvoirs de contrôle au profit d'un Ordre des enseignantes et des enseignants indépendant. Cet ordre serait investi de pouvoirs l'autorisant à déterminer les normes de la profession, à reconnaître les programmes de formation initiale des enseignantes et enseignants, et à définir les règles ayant trait au perfectionnement professionnel. La création d'un tel organisme ferait en sorte que l'enseignement soit reconnu comme une profession dont les membres sont capables de fixer leurs propres normes de pratique professionnelle. Il est très important de pouvoir évaluer le rendement de tous les éducateurs et éducatrices et de pouvoir prendre les mesures qui s'imposent lorsque celui-ci s'avère insatisfaisant.

Le perfectionnement des enseignantes et enseignants, tant avant qu'après l'obtention du brevet d'enseignement, est l'occasion par excellence de mettre en oeuvre les autres réformes proposées. Un système scolaire n'est jamais meilleur que ses enseignants, et aucune loi ni réglementation des orientations et des pratiques n'auront d'effet sur l'apprentissage des élèves en l'absence d'enseignantes et d'enseignants compétents et dévoués, qui savent où ils s'en vont.

Les réformes ne peuvent être mises en oeuvre que si les enseignantes et enseignants comprennent ce que l'on attend d'eux, sont convaincus de la logique des réformes et savent par où commencer. Les écoles doivent être des endroits où le personnel enseignant et la direction définissent ensemble les priorités, s'entendent sur des plans d'action et suivent de près les progrès réalisés. Comme ils doivent relever les défis du changement tout en continuant d'assumer la charge de la bonne marche de l'école, les enseignantes et enseignants

devront surmonter les tensions légitimes entre les besoins de stabilité et de continuité d'une part, et l'invitation au renouveau, d'autre part.

Bien que nous recommandions des programmes de préparation initiale à l'enseignement plus étoffés et plus longs, nous savons qu'aucun programme d'un ou deux ans ne peut suffire, à lui seul, à professionnaliser des enseignantes et enseignants qui doivent, tout au long de leur carrière, se perfectionner et modifier sans cesse leurs stratégies et leurs pratiques. Les enseignantes et les enseignants doivent se perfectionner sans cesse et l'un des meilleurs lieux d'apprentissage est l'école elle-même. Des études montrent que la meilleure façon d'assurer ce perfectionnement continu est de favoriser, entre les membres du personnel enseignant, une collaboration visant à améliorer constamment l'enseignement et à évaluer les résultats obtenus. De telles «cultures de concertation» accueillent élèves et parents au sein de la démarche éducative. La concertation permet la mise sur pied d'un programme de formation efficace, attentif aux progrès des élèves. Les écoles ne peuvent favoriser l'apprentissage des élèves sans favoriser également l'apprentissage des enseignantes et enseignants. (Voir le volume III.)

Les technologies de l'information

Les ordinateurs et les logiciels sont de nouveaux outils d'apprentissage, rapides et puissants, qui facilitent la tâche aux élèves et au personnel enseignant. L'informatique motive tout naturellement les élèves et s'avère un moyen fascinant d'apprendre davantage, et d'apprendre des choses différentes. Grâce aux ordinateurs, les tâches routinières sont expédiées plus efficacement et de manière plus agréable, mais surtout, l'informatique fait découvrir aux élèves et au personnel enseignant de nouvelles méthodes d'apprentissage qui peuvent leur être utiles leur vie durant.

L'enseignement peut être adapté plus facilement aux besoins des élèves, ce qui permet à chacun d'apprendre à son propre rythme. Mais plus important encore, les technologies électroniques rendent les élèves moins dépendants du personnel enseignant pour l'acquisition de connaissances : grâce aux logiciels de communication et aux banques de données, aux CD-ROM et aux bibliothèques, les élèves peuvent apprendre de façon plus autonome. En outre, les technologies de l'information aident les élèves à développer leur aptitude à résoudre des problèmes et leur faculté de raisonnement. Paradoxalement, l'introduction de ces nouvelles technologies renforce – au lieu de réduire – le rôle des enseignantes et des enseignants qui doivent aider les élèves à comprendre et maîtriser des bases de connaissances complexes.

Bref, les technologies de l'information sont en voie de devenir des outils essentiels qui permettront aux enseignantes et enseignants de continuer à bien faire leur travail et aux élèves de réussir dans un monde où la culture informatique devient aussi indispensable que le savoir-lire et le savoir-écrire.

Tout au long de notre rapport, nous évoquons le rôle fondamental que jouent les écoles dans l'acquisition des savoirs de base, nos «littératies» – qui vont bien au-delà des techniques de base de lecture et d'écriture et qui englobent les savoirs de plus haut niveau que l'on s'attend à trouver chez les personnes instruites. Pour conserver un niveau élevé de connaissances, les gens ne doivent jamais cesser de lire et de confronter leurs idées à celles des autres. De plus en plus, la lecture et les échanges se font à l'écran. Les connaissances auxquelles l'ordinateur donne accès, sous forme de textes, de sons et de graphiques, et sous forme d'échanges, ne peuvent être acquises d'aucune autre façon.

Des réseaux informatisés de professionnels tel que le «Village électronique», mis sur pied par la Fédération des enseignantes et enseignants de l'Ontario, ont déjà fait leurs preuves et se sont avérés plus efficaces que bien d'autres moyens classiques pour accroître les compétences et le professionnalisme des enseignantes et enseignants, et maintenir leurs connaissances à jour; ces réseaux auront

À notre avis, une Commission de mise en oeuvre serait le meilleur moyen de surveiller la progression des réformes.

probablement des répercussions semblables sur d'autres types de travail. De plus en plus, les élèves apprennent par eux-mêmes ce que peuvent faire les ordinateurs; l'école doit permettre à tous de se familiariser avec le mode de fonctionnement des ordinateurs, de telle sorte que chacun puisse profiter également des possibilités qu'ils offrent et des résultats qu'ils permettent d'obtenir dans un milieu d'apprentissage. Ce n'est qu'ainsi que les ordinateurs pourront véritablement devenir des outils d'éducation pour toute la durée de la vie, et non pas seulement des instruments de divertissement.

Les ordinateurs sont des outils de travail pour les écrivains, les mathématiciens, les scientifiques, les artistes et les concepteurs. Dans les écoles, ils peuvent se transformer en bibliothèques et en cercles d'apprentissage rattachés à des réseaux planétaires ayant pour but de favoriser l'acquisition et la mise en commun des connaissances et des idées. (Voir le volume IV, chapitre 13.)

Chacun de ces quatre moteurs de changement offre en soi d'importants avantages; regroupés, leur effet est décuplé. Les quatre leviers que nous proposons convergent vers l'école et la classe, mais peuvent également entraîner la modification d'autres systèmes, notamment les services de garde d'enfants et la formation des enseignantes et enseignants, ainsi que les politiques et programmes gouvernementaux d'aide à l'enfance et à la famille. L'administration des écoles, tout comme l'éducation des jeunes qui les fréquentent, devient davantage une entreprise communautaire à responsabilité partagée. Si l'on veut que l'école réponde aux besoins des jeunes de manière efficace et efficiente, il faudra forcément redéfinir qui travaille dans les écoles, avec qui, avec quels moyens financiers, avec quel appui et à l'aide de quels outils de coordination. C'est pourquoi certaines de nos recommandations dépassent le cadre du seul système d'éducation et exigent la participation du gouvernement et des membres de la communauté.

Les actions qui s'imposent

Toutes les parties concernées doivent agir et partager la responsabilité de la mise en oeuvre de nos recommandations, sinon le changement n'aura pas lieu. Nous savons tous que la classe politique hésite à adopter de nouvelles orientations audacieuses, à moins que celles-ci ne soient perçues comme ayant la faveur du public. Par conséquent, il faut d'abord que les parents, les élèves, les contribuables, et les autres groupes et associations expriment leur appui aux idées contenues dans le présent rapport. Si les Ontariennes et Ontariens estiment que les orientations générales et les recommandations présentées dans ce rapport correspondent à l'intérêt public et à l'idée qu'ils se font de ce que doit être la politique d'éducation, ils doivent faire connaître leur point de vue, à titre individuel et en tant que membres de groupes, en utilisant tous les moyens mis à leur disposition.

Cela dit, nous devons rappeler qu'il n'existe pas de solutions simples à des problèmes complexes. De meilleures idées ou davantage d'argent ne sont pas des garanties que nous aurons de meilleures écoles; il n'y pas de solution miracle. Il nous faut coordonner notre action sur de nombreux plans et toutes les parties concernées doivent être conscientes qu'au début d'un processus de réforme, personne n'a réponse à toutes les questions. Inévitablement, la situation se modifiera dès que les gens commenceront à agir, d'où l'impossibilité d'établir un plan détaillé de mise en oeuvre pouvant constituer un guide complet à l'intention des écoles et des autres intervenants.

La mise en oeuvre de nos recommandations ne saurait se résumer à une série de tâches ou d'étapes séquentielles ou hiérarchisées. Il faut d'abord et avant tout que les gens comprennent, concrètement et pratiquement, en quoi consistent les réformes. Le ministère de l'Éducation et de la Formation doit adopter une stratégie de mise en oeuvre qui aidera tout d'abord à énoncer de façon claire et précise, les exigences correspondant à chacune des principales orientations proposées.

Les calendriers d'exécution sont importants, mais la mise en oeuvre de réformes complexes ne consiste pas uniquement à accomplir successivement les tâches et actions figurant sur une liste. Il faudra constamment ajuster les échéanciers et accepter de se pencher sur de nouvelles questions pour faire face aux imprévus.

En gardant ces mises en garde à l'esprit, nous avons commencé à ébaucher un plan de mise en oeuvre. Nos recommandations proposent la modification des pratiques actuelles et, parce que nous croyons qu'une intervention immédiate s'impose, nous avons cerné un certain nombre de mesures que tous les intervenants peuvent adopter pour que les écoles et le système scolaire se mettent en marche dans la direction souhaitée.

De nombreux changements d'importance pourraient être introduits au palier local, sans être ratifiés par le Ministère, mais nous avons d'abord examiné les mesures qui doivent être prises à l'échelon provincial, car elles indiquent la direction à suivre pour tout l'Ontario. Viennent ensuite les mesures qui incombent aux autres intervenants, notamment aux conseils scolaires, aux écoles et aux parents.

Une Commission de mise en oeuvre

C'est au gouvernement que revient la responsabilité de présenter et de réaliser des programmes politiques, et d'assurer la gestion courante des ministères. Il ne lui est donc pas facile de procéder aux rajustements qu'exige un changement d'orientation au sein d'un aussi grand système que celui de l'éducation. C'est pourquoi nous estimons nécessaire de mettre en place un mécanisme spécial pour surveiller la mise en oeuvre des réformes proposées dans ce rapport.

Recommandation 167

** Nous recommandons l'établissement d'une Commission de mise en oeuvre pour surveiller la mise en oeuvre des recommandations proposées par la Commission royale sur l'éducation.*

À notre avis, une Commission de mise en oeuvre serait le meilleur moyen de surveiller la progression des réformes. Celle-ci relèverait de l'Assemblée législative, par l'entremise du ministère de l'Éducation et de la Formation, et serait tenue de faire paraître un rapport semestriel.

La Commission serait créée pour une période de trois ans et dotée d'un secrétariat modeste ayant pour mandat de lui faciliter la tâche. La présidence de la Commission serait confiée à une personne jouissant d'une certaine crédibilité auprès des éducatrices et éducateurs, ainsi qu'auprès du public.

La Commission pourrait avoir des comités dont les membres représenteraient le secteur de l'enseignement, les facultés d'éducation, et les fédérations d'enseignantes et d'enseignants. Les participants axeraient leurs travaux sur la mise en oeuvre des recommandations touchant des domaines tels que l'éducation de la petite enfance, les technologies de l'information, le perfectionnement du personnel enseignant et d'autres encore. Toutefois, la Commission de mise en oeuvre insisterait sans cesse sur l'interdépendance des réformes recommandées afin d'éviter les pièges de la fragmentation et du travail à contre-courant.

Au fur et à mesure que les recommandations seraient mises en oeuvre, la Commission se chargerait de transmettre à tous les intervenants du monde de l'éducation les renseignements susceptibles de faciliter des améliorations subséquentes. Ainsi, les données recueillies dans le cadre de projets-pilotes seraient largement diffusées, tandis que l'information provenant de l'évaluation de l'apprentissage réalisé par les élèves servirait à améliorer les programmes d'études et la pédagogie.

La Commission de mise en oeuvre veillerait également à maintenir la réforme de l'éducation au centre de l'attention. Grâce à ses comités de travail, elle jouirait d'une grande visibilité, que lui procureraient notamment ses liens avec le milieu de l'éducation et les collectivités, partout dans la province, les rapports annuels présentés au ministre de l'Éducation et de la Formation et au cabinet du premier ministre, et les rapports officieux présentés périodiquement

Toutes les parties concernées doivent agir et partager la responsabilité de la mise en oeuvre de nos recommandations, sinon le changement n'aura pas lieu.

Les calendriers d'exécution sont importants, mais la mise en oeuvre de réformes complexes ne consiste pas uniquement à accomplir successivement les tâches et actions figurant sur une liste. Il faudra constamment ajuster les échéanciers et accepter de se pencher sur de nouvelles questions pour faire face aux imprévus.

À notre avis, une Commission de mise en oeuvre serait le meilleur moyen de surveiller la progression des réformes.

au grand public (au moins deux fois par année), sur le modèle du bulletin d'information *Éducation à la une*, diffusé par la Commission royale.

Enfin, la Commission de mise en oeuvre pourrait surveiller le déroulement des réformes, évaluer si celles-ci produisent les effets prévus et proposer les changements nécessaires.

Nous nous attendons entre autres à ce que la Commission de mise en oeuvre définisse les critères d'évaluation de chacune des réformes recommandées et confie à des experts-conseils, par voie de contrats qui pourraient être conclus par l'entremise de l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage, la tâche d'évaluer les projets-pilotes et les premières initiatives de réforme. Les résultats de ces évaluations seraient largement diffusés, pour contribuer au succès des efforts subséquents de mise en oeuvre.

Plusieurs des mémoires déposés, y compris le tout premier mémoire présenté lors de nos audiences publiques, réclamaient la création d'une sorte de «Commission royale permanente sur l'éducation» à laquelle pourraient être soumis des problèmes spéciaux et des projets de réforme. Nous comprenons le but visé, mais estimons qu'une fois amorcée la mise en oeuvre des recommandations du rapport, à l'instigation de la Commission de mise en oeuvre, il serait préférable d'adresser toute requête ultérieure au Ministère, comme il se doit.

Autres instruments de mise en oeuvre des recommandations du rapport

Le changement emprunte de nombreuses voies, souvent parallèles, et c'est l'action conjuguée des intervenants des différents paliers qui permet en fin de compte de réformer un système. Bien entendu, le ministre et le Ministère sont appelés à jouer un rôle clé dans l'avènement du changement. À eux seuls, ils ne peuvent toutefois pas faire grand-chose. Ce sont les parties concernées, ainsi que les particuliers oeuvrant au sein du système d'éducation, qui doivent provoquer des changements dans leurs domaines respectifs.

Au-delà de la Commission de mise en oeuvre, il y a le Ministère (et dans une certaine mesure, les conseils scolaires) qui peut recourir à diverses stratégies pour déclencher le mouvement de réforme. Le ministère de l'Éducation et de la Formation doit d'abord définir clairement les orientations et les attentes, en ce qui a trait à des facteurs tels que l'apprentissage des élèves, les évaluations périodiques et la participation des parents, et à cette fin, établir des lignes directrices permettant d'atteindre les résultats escomptés.

Le Ministère doit assumer des fonctions d'orientation et de surveillance tout en laissant aux instances locales suffisamment de latitude quant à la manière d'atteindre les résultats souhaités. Là encore, nous croyons qu'il est important de démontrer de la fermeté dans les principes, mais de la souplesse dans leur application. Dans toutes les régions de la province, la mise en oeuvre des recommandations ne doit plus faire appel à la notion de «contrôle» mais plutôt de «service»[7] : les autorités provinciales doivent définir clairement leurs attentes à l'égard du processus d'apprentissage des élèves et aider ensuite les conseils scolaires à y répondre, tandis que ces derniers doivent en faire autant par rapport aux écoles.

Nous ne pouvons tout prescrire dans tous les domaines, mais les mandats énoncés peuvent donner le coup d'envoi, en définissant clairement les objectifs visés et en fournissant de l'information sur les progrès réalisés. Le danger consiste à se fier uniquement aux activités de réglementation, car les changements importants sont difficiles à instaurer, et les personnes à qui ils sont confiés doivent être compétentes, motivées, engagées et dotées d'un bon jugement.

Le Ministère et les conseils scolaires peuvent également inciter les écoles et le personnel enseignant à s'intéresser à des domaines nouveaux. Les subventions d'encouragement permettent aux conseils scolaires, aux écoles, et aux groupes de mettre sur pied des programmes-pilotes. Par la suite, ces

opinion

Les efforts pour améliorer l'école ont plus de chances de réussir là où l'on trouve une volonté interne d'agir, des encouragements au changement, des pressions extérieures et des manifestations d'appui.

Karen Louis et Matthew Miles,
Improving the Urban High School, 1990

initiatives locales concrètes peuvent servir de modèles aux autres.

Pour stimuler la réforme, on peut aussi modifier la structure organisationnelle. Ainsi, l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage se propose de traiter de manière plus efficace les questions d'évaluation et de redevabilité, tandis que les conseils scolaires communautaires entendent assurer une meilleure coordination des ressources communautaires et faire une place plus importante aux membres de la communauté à l'intérieur de l'école.

Toutefois, aucune de ces stratégies ne réussira si les écoles et les intervenants, dans le milieu scolaire, ne possèdent pas les compétences et les ressources voulues. Les enseignantes et enseignants ont besoin d'un perfectionnement professionnel et d'un matériel didactique adaptés aux programmes d'études. Les parents, les représentants de la collectivité et le personnel des écoles doivent pour leur part recevoir la préparation et l'aide dont ils ont besoin pour assurer le fonctionnement efficace des conseils scolaires communautaires.

Les réformes que nous suggérons ne sont pas simples et, dans bien des cas, les modèles à imiter sont rares. En outre, le contexte dans lequel oeuvrent les éducatrices et éducateurs et les élèves est en constante évolution, et ce qui semble logique aujourd'hui peut se révéler inapplicable l'année suivante. Par conséquent, les plans de mise en oeuvre s'assimilent davantage à des cartes routières qu'à des plans directeurs; il est impossible d'en préciser d'avance tous les détails.

Mesures provinciales

Le gouvernement provincial doit également manifester ouvertement son appui à la réforme, notamment en diffusant largement le présent rapport, tant dans sa version intégrale qu'abrégée. Il doit encourager les intervenants du milieu de l'éducation et le grand public à discuter des principales idées contenues dans le rapport afin que tous aient une meilleure compréhension des principes qui sous-tendent les réformes proposées. Le ministre de l'Éducation et de la Formation, le premier ministre, ou les deux, doivent expliquer ce que le gouvernement entend faire pour donner suite à notre rapport; indiquer s'ils sont d'accord avec les grandes orientations que nous avons définies et faire connaître le plan de mise en oeuvre élaboré ainsi que l'échéancier retenu. Bien entendu, la première étape consiste à créer la Commission de mise en oeuvre et à lui conférer les pouvoirs dont elle a besoin pour surveiller le processus.

La province doit définir clairement et fermement les principes que les écoles doivent adopter et la voie dans laquelle elles doivent s'engager. Cependant, il est également important qu'elle fasse preuve de souplesse à l'égard des moyens que les écoles et les conseils scolaires choisissent pour se conformer à ces orientations. L'un des principes énoncés est que les écoles doivent accroître la participation des parents pour stimuler l'apprentissage des élèves. Mais il faut se montrer très souple quant aux moyens que choisiront les écoles et les conseils scolaires pour atteindre ce but. D'où la nécessité que le Ministère et les conseils scolaires acceptent la diversité des dispositions prises localement, pourvu que celles-ci appuient et respectent les principes généraux énoncés.

Si le gouvernement est vraiment décidé à donner suite à notre rapport, il peut commencer par adopter l'une des mesures proposées dans la liste qui suit. L'annexe 1 au présent chapitre contient d'autres exemples de mesures que le gouvernement provincial et le Ministère pourraient prendre au cours de chacune des trois prochaines années, ainsi que des indications quant à celles qui pourraient être mises en place au cours des cinq à dix prochaines années.

Tout plan de mise en oeuvre doit s'accompagner de calendriers d'exécution, mais ceux-ci ne doivent pas être trop rigides. Même si 1995 est une année d'élections – une période pendant laquelle il n'est pas nécessairement facile de mettre de nouvelles politiques gouvernementales en oeuvre –

opinion

Dans toute réforme, le premier pas consiste justement à faire ce premier pas. [trad.]

Murray Schafer, *The Rhinoceros in the Classroom*, 1976

nous croyons que les mesures recommandées peuvent fort bien figurer au programme de tous les partis, peu importe celui qui formera le gouvernement.

Mesures à court terme que pourraient adopter le gouvernement provincial et le ministère de l'Éducation et de la Formation en 1995-1996

Cadre de la réforme

- Réagir au rapport de la Commission royale. Le gouvernement et le ministère de l'Éducation et de la Formation (MÉFO) donnent leur appui aux recommandations proposées et font connaître leur plan de mise en oeuvre accompagné d'un calendrier d'exécution.
- Créer la Commission de mise en oeuvre par l'intermédiaire du MÉFO.
- Préparer un projet de loi autorisant la mise en oeuvre des recommandations de la Commission royale sur l'éducation.
- Préparer un projet de loi autorisant la création d'un Ordre des enseignantes et des enseignants.
- Créer l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage.
- Créer un mécanisme central de coordination de l'utilisation des technologies de l'information.
- Créer, à l'échelon du premier ministre, un Comité interministériel chargé d'examiner les moyens de renforcer la collaboration interministérielle et de coordonner les services destinés aux enfants, et confier cette coordination à une ou un ministre principal, en sus de son portefeuille habituel.
- Planifier les changements à apporter aux structures de financement.
- Planifier les changements à apporter à la gestion de l'éducation de langue française.
- Modifier les structures et les fonctions du MÉFO conformément aux recommandations de la Commission royale sur l'éducation.
- Parrainer et encourager la tenue de réunions de travail visant à discuter des principales recommandations de la Commission royale sur l'éducation et à en amorcer la mise en oeuvre.

Programmes d'études

- Établir un plan d'action pour l'élaboration des programmes d'études et les enquêtes provinciales.
- Poursuivre la mise en oeuvre du *Programme d'études commun* en privilégiant quelques résultats bien précis.
- Réunir les écoles et les autres groupes intéressés pour discuter des résultats attendus à la fin de la 12[e] année et des nouveaux programmes d'études spécialisées.

Évaluation et redevabilité

- S'assurer que le MÉFO et l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage commencent à planifier les évaluations de la 3[e] et de la 11[e] année.
- Accorder un financement ciblé à l'IEPO ou à d'autres facultés d'éducation offrant les études de 2[e] et de 3[e] cycle ou à un ou deux regroupements de conseils scolaires et de facultés d'éducation, par exemple, pour qu'ils créent des centres d'expertise en matière d'évaluation de l'apprentissage des élèves et de celle des programmes.

Pouvoirs, influence et équité

- Préparer les changements législatifs qu'exigent les mesures à court terme, par exemple l'élection d'élèves ayant droit de vote aux conseils scolaires et le statut des écoles gérées par des bandes autochtones.
- Abroger l'article 136 concernant la priorité d'emploi des enseignantes et enseignants catholiques.
- Offrir à des organismes provinciaux et aux conseils scolaires des subventions d'encouragement pour amorcer la création des conseils scolaires communautaires.
- Élaborer et commencer à mettre en oeuvre des modes de financement qui encourageront les conseils scolaires à collaborer plus étroitement sur le plan des services.

Bon nombre des changements les plus importants peuvent être effectués par le personnel enseignant et la direction des écoles.

- Rédiger des chartes des droits et responsabilités à l'intention des élèves et des parents.

Éducation de la petite enfance

- Créer un comité conjoint de collèges et facultés d'éducation chargé de prendre des dispositions à court et long termes pour la formation du personnel et sa certification.
- Mettre en place une politique cadre dans les domaines de l'élaboration des programmes, des rapports avec les organismes responsables des services à l'enfance, de la certification, de la formation du personnel et de l'organisation.
- Commencer à définir les résultats d'apprentissage des programmes d'éducation de la petite enfance.
- Déterminer les besoins en locaux pour l'éducation de la petite enfance.
- Préparer des projets-pilotes pour la mise en oeuvre graduelle des programmes d'éducation de la petite enfance dans les écoles.
- Établir des modèles d'intégration des services de garde et des programmes d'éducation de la petite enfance.

Professionnalisation et perfectionnement du personnel enseignant

- Voir à la planification, de concert avec les principaux groupes concernés, de la composition et des pouvoirs de l'Ordre des enseignantes et des enseignants.
- Mettre sur pied des équipes d'évaluation des cours préparant à la qualification de directrice ou directeur d'école ainsi que d'agente ou d'agent de supervision, et commencer les études d'évaluation.
- Créer et financer un projet-pilote, d'une durée de deux ans, pour la mise en oeuvre du programme de formation initiale des enseignantes et enseignants, et prévoir une évaluation complète.
- Encourager les facultés d'éducation à mettre sur pied les programmes réclamés par le système des écoles catholiques.

Technologies de l'information

- Chercher à conclure des ententes de partenariat avec des fabricants d'ordinateurs.
- Planifier l'élaboration et la publication sous licence d'un plus grand nombre de logiciels pédagogiques canadiens, le cas échéant.
- Favoriser la négociation d'ententes entre le MÉFO et le secteur privé pour que les ordinateurs qui ne servent plus soient donnés aux écoles.

Éducation en partenariats communautaires

- Cerner les initiatives intergouvernementales et interministérielles susceptibles de supprimer les obstacles à l'éducation en partenariats communautaires. Par exemple, modifier les lois établissant l'âge de la majorité (l'âge auquel un jeune est considéré comme adulte) afin de faciliter l'offre de services aux adolescents plus âgés.
- Élaborer, de concert avec d'autres ministères, des lignes directrices pour les programmes qui seront offerts dans les écoles par des organismes culturels, de santé, de services sociaux et de loisirs.
- Préparer (ou retenir les services d'experts-conseils à cette fin) un répertoire des initiatives d'éducation en partenariats communautaires, présentées par catégorie pour en faciliter la consultation, et élaborer des directives inspirées de modèles concrets pour faciliter le lancement de telles initiatives.

Mesures que peuvent prendre les autres intervenants

Le ministère de l'Éducation et de la Formation et le gouvernement provincial doivent agir, tout comme les éducatrices et éducateurs, et les membres de la communauté. Les interventions des parents, des élèves, du personnel enseignant, des facultés d'éducation et autres intéressés peuvent avoir beaucoup de poids à l'échelon local, et peuvent aussi exercer des pressions sur le Ministère et sur le gouvernement. L'annexe 2 présente des exemples de mesures

immédiates que peuvent prendre ces groupes sans attendre que des changements se produisent au palier provincial.

Dès que le gouvernement aura légiféré et articulé la logique d'ensemble des réformes, tous les intervenants du monde de l'éducation en Ontario devront agir simultanément dans divers domaines. Par exemple, les changements apportés aux programmes d'études entraîneront des modifications aux modes d'évaluation, et celles-ci exigeront à leur tour des activités permanentes de perfectionnement du personnel enseignant. Toutes ces mesures devront faire l'objet d'une étroite coordination.

Toutes les parties intéressées, du gouvernement provincial aux élèves, ont un rôle à jouer dans la réforme du système d'éducation, mais il existe trois groupes dont les réactions et les interventions initiales seront déterminantes. Le premier est le gouvernement provincial – surtout, mais pas seulement, le ministère de l'Éducation et de la Formation; ce sont les ministères qui, à titre de principaux organismes de réglementation et d'élaboration de politiques, définissent la ligne de conduite pour toute la province. Le second groupe est constitué des conseils scolaires, qui appliquent les politiques ministérielles au palier local et sont investis de pouvoirs considérables pour l'établissement des priorités locales, dans le respect des lignes directrices provinciales. Le troisième groupe est celui que forment la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et ses cinq organisations affiliées, qui représentent 120 000 membres et constituent une force importante sur la scène provinciale de l'éducation. L'appui de la Fédération sera décisif dans l'atteinte des résultats escomptés.

Toutefois, nous tenons à rappeler que bon nombre des changements les plus importants peuvent être effectués par le personnel enseignant et la direction des écoles, sans attendre que les gouvernements ou les conseils scolaires n'interviennent. Comme le faisaient remarquer Jennifer Lewington et Graham Orpwood dans leur récent ouvrage intitulé *Overdue Assignment :*

> Les écoles ne pourront s'épanouir si le personnel enseignant et les autres intervenants du système se terrent en attendant que l'orage passe. Bien au contraire [. . .] les personnes qui travaillent à l'intérieur du système doivent acquérir une grande capacité d'autorenouvellement.[8] [trad.]

> Beaucoup de gens sont incapables de faire face au changement. L'adaptation à de nouvelles formes d'organisation et de gestion exige souvent un saut dans l'inconnu que bon nombre ne sont pas prêts à faire. Ces personnes ont besoin d'aide et d'encouragement. Mais elles ont surtout besoin de se familiariser avec des tactiques et des méthodes susceptibles d'accroître leur productivité.
>
> Gareth Morgan, *Finding Your 15 %,* (Série de vidéos), 1993

Questions de coût

Les questions de coût revêtent une importance d'autant plus cruciale que l'Ontario affronte encore des difficultés budgétaires. On ne peut se payer le luxe d'attendre d'avoir plus d'argent pour modifier le système d'éducation et, de toute façon, nous ne croyons pas que la solution consiste à accroître les budgets. La réforme consiste plutôt à modifier les orientations du système d'éducation et à ventiler autrement les dépenses. Il ne faut pas faire l'autruche : certains choix seront douloureux et les priorités difficiles à établir, non seulement à l'intérieur du système d'éducation, mais aussi entre les besoins d'ordre éducatif et les autres besoins sociaux.

Compte tenu de la complexité et du caractère approximatif de certaines prévisions de coûts, auxquelles s'ajoutent nos calendriers de mise en oeuvre et nos ressources limitées, nous ne sommes pas en mesure d'établir des estimations de coûts détaillées. Cette tâche incombera au Ministère. En fin de compte, les choix doivent s'effectuer en fonction du coût des programmes qui répondent aux besoins des élèves de la province, des montants disponibles pour l'éducation et des priorités établies.

Nous admettons que bon nombre de nos recommandations impliquent des coûts et, dans la plupart des cas, nous avons suggéré de répartir autrement les fonds au sein du système, sans argent neuf ou très peu. La répartition équilibrée des fonds disponibles entre les régions de la province, par exemple, est plus une question de redistribution que de ressources nouvelles.

Les contraintes budgétaires sont devenues une constante du système. C'est pourquoi il est très important de financer

en priorité les activités susceptibles d'avoir les répercussions les plus favorables. C'est la raison pour laquelle nous recommandons, par exemple, de mettre l'accent sur les programmes d'éducation de la petite enfance : les investissements consentis dans des programmes de qualité pour les très jeunes enfants réduiront, à long terme, la nécessité de recourir à des programmes correctifs et autres mesures de soutien social. Une telle stratégie peut se comparer à celle de la santé préventive, où il est présumé que l'argent consacré à des initiatives de prévention précoces permet, à long terme, de réduire les coûts. Puisque nous recommandons que les élèves du secondaire obtiennent leur diplôme après 12 années d'études plutôt que 13, comme c'est le cas présentement pour bon nombre d'entre eux, nous prévoyons réaliser des économies importantes au deuxième cycle de l'école secondaire.

Nous tenons également à souligner que les coûts liés à la mise sur pied de programmes d'éducation de la petite enfance, offerts dans les écoles, devraient être en partie compensés par la réduction du coût des services de garde subventionnés.

Le coût des évaluations de grande envergure et de la surveillance accrue devrait également se traduire par une augmentation de la rentabilité, à la condition que l'information ainsi obtenue serve à améliorer le système et à faire porter les efforts sur des objectifs mieux définis. Les coûts liés à l'élaboration et à l'administration des examens d'exemption et des examens en vue de l'obtention du diplôme d'équivalence d'études secondaires, tels que recommandés au Chapitre 10, seront en partie compensés par le fait que les élèves passeront moins de temps à l'école. (Les élèves ne seront pas tenus de suivre les cours dont ils maîtrisent déjà la matière et pour lesquels ils ont prouvé leur savoir lors de ces examens.)

Nous pensons également que les coûts de certaines réformes seront compensés par les économies découlant d'une efficience accrue dans d'autres secteurs du système d'éducation. Ainsi, nous croyons que le fait de préciser les rôles des conseillères ou conseillers scolaires ainsi que des agentes ou agents de supervision, et de procéder à certains réaménagements des responsabilités dévolues aux écoles et au Ministère, permettra de réaliser des économies, puisque le personnel de l'administration centrale pourra être réduit.

Nous recommandons également un plus grand échange de ressources et de services entre les conseils scolaires et les autres organismes locaux; une utilisation plus efficace des divers régimes de dotation et des ressources communautaires dans les écoles; et une élaboration centralisée des programmes d'études afin d'éviter le double emploi d'un conseil scolaire à l'autre.

Il est difficile d'estimer le prix d'une meilleure coordination des services gouvernementaux et d'un accroissement des partenariats communautaires, notamment parce que, outre le ministère de l'Éducation et de la Formation, d'autres ministères sont appelés à participer à ces activités. Nous prévoyons cependant qu'une fois les frais de démarrage épongés, une meilleure coordination permettra non seulement d'offrir des services de plus grande qualité mais aussi de profiter d'un système plus rationnel qui permettra de réduire de façon marquée le double emploi et les activités administratives.

En ce qui concerne l'établissement des coûts, il est important de rappeler que bon nombre de nos recommandations supposent que l'utilisation du temps et des autres ressources soit repensée. À la condition d'être appliquée de façon créatrice et efficace, cette stratégie à faible coût permettra de faire bouger bien d'autres choses. Nous avons entre autres repéré divers moyens d'assouplir l'horaire de travail des enseignantes et enseignants, sans qu'il en coûte beaucoup. Par exemple, tout au long du rapport, nous recommandons de faire appel aux bénévoles, à l'enseignement individuel par un pair et à l'enseignement mutuel, des initiatives dont profiteront tout autant les tutrices et les tuteurs que les pupilles.

Nous proposons également qu'au cours de leur deuxième année de formation initiale, les étudiantes et étudiants en éducation fassent un stage prolongé dans les écoles, ce qui permettra d'accroître considérablement les ressources en personnel et d'affecter les enseignantes et enseignants à l'élaboration des programmes d'études. Les conseils scolaires communautaires pourraient aussi fournir d'autres ressources aux écoles, tandis que le regroupement plus flexible de certains élèves permettrait aux enseignantes et enseignants de consacrer plus de temps aux activités d'orthopédagogie et d'enrichissement destinées aux autres. L'utilisation créatrice des technologies est une autre stratégie susceptible de faire gagner du temps.

Il est difficile d'évaluer les économies pouvant découler de tels changements dans la perception et l'utilisation du temps et des autres ressources; toutefois, cette façon de procéder permet d'accroître considérablement les ressources existantes à un prix abordable.

Des coûts sont sans doute rattachés à la mise en oeuvre de nos recommandations – comme c'est le cas de tout changement – mais nous pensons que ceux-ci seront compensés par les économies réalisées à plus long terme. Cependant, il est vital que les choix de financement soient faits de manière réfléchie, en tenant compte des priorités en matière d'éducation.

Invitation à l'action

Nous croyons que nos recommandations et nos stratégies d'intervention peuvent tracer la voie à suivre et constituer d'excellents outils de réforme. Nous voulons que nos recommandations soient mises en oeuvre; nous voulons que le système scolaire de l'Ontario soit mieux adapté aux besoins des élèves, plus ouvert et plus souple; nous voulons que les élèves apprennent mieux et davantage; nous voulons des enseignantes et enseignants mieux préparés à leur tâche, plus motivés et plus responsables, collectivement, des enjeux professionnels. Mais nous ne sommes pas naïfs : nous savons qu'il existe des contraintes et des obstacles. Ceux-ci ne doivent toutefois pas empêcher les intervenants du milieu de l'éducation d'aller de l'avant.

Nous ne nous faisons pas d'illusions; les obstacles ne sont pas faciles à surmonter et nos suggestions ne seront pas toujours des réussites. Nous croyons cependant que le train doit se mettre en marche. Les écoles et les communautés auxquelles elles appartiennent ont besoin qu'on leur indique clairement la destination du voyage; il leur faut trouver la volonté d'abolir les obstacles ou de les contourner et s'engager à trouver des solutions créatrices aux problèmes de l'heure. C'est le temps ou jamais d'agir ensemble. Voici comment, selon nous, certains des principaux obstacles pourraient être surmontés.

Inertie

Nous avons déjà reconnu qu'il est difficile de changer le mode de fonctionnement d'un système lourd et complexe; nous voulons maintenant rappeler combien il est important que le gouvernement définisse clairement les orientations et les objectifs généraux, et trouve des moyens d'encourager le changement. Nous désirons également souligner que tout au long des audiences publiques, on nous a rappelé sans détours que les pressions en faveur du changement ne cessaient d'augmenter et qu'elles deviendraient rapidement irrésistibles.

L'appui donné aux mesures novatrices, celles qui débordent le cadre organisationnel habituel et font fi des contraintes bureaucratiques, peut aider à vaincre l'inertie. La grande visibilité accordée à certains projets peut encourager la mise sur pied d'autres projets tout aussi novateurs.

Questions de pouvoir

Même si l'on en parle rarement ouvertement, le désir de préserver son influence constitue souvent un obstacle au changement. Aucun groupe n'a envie de perdre le pouvoir qu'il détient. Les personnes les plus influentes, peu importe

leur rang dans la hiérarchie, peuvent s'opposer aux efforts visant à restreindre leur sphère d'influence ou à démocratiser le processus décisionnel au sein de l'organisation. Mais à l'instar des autres groupes professionnels qui forment la société moderne, les éducatrices et les éducateurs savent que le monde a changé et que le système d'éducation doit chercher à mieux répondre aux préoccupations des parents et de la collectivité. Selon nous, les intervenants appelés à se prononcer sur la meilleure façon d'organiser le système scolaire ne doivent jamais perdre de vue les objectifs visés : améliorer l'apprentissage des élèves et ouvrir sur le monde un système d'éducation trop replié sur lui-même.

Questions de négociation collective

Il serait regrettable que certaines des dispositions contenues dans les conventions collectives constituent des obstacles à des changements visant à améliorer l'apprentissage des élèves. Nous devons nous montrer plus souples dans la manière d'utiliser le personnel, de répartir le temps et de rendre compte du travail accompli. Les fédérations des enseignantes et des enseignants ont travaillé d'arrache-pied et avec succès pour défendre les droits du personnel enseignant et ont proposé des solutions intéressantes à de nombreux problèmes professionnels. Toutefois, la rigidité des conventions collectives n'est pas toujours à l'avantage des élèves et des écoles. Si nous voulons que les écoles s'adaptent aux nouvelles réalités sociales, il faudra sans doute faire preuve de plus de souplesse dans les négociations collectives.

Dans ce rapport, nous avons maintes fois souligné la valeur inestimable et les contributions remarquables des enseignantes et des enseignants, et nous avons proposé diverses mesures visant à les appuyer dans la tâche très exigeante qui leur est confiée. Nous nous attendons, en retour, à ce que les fédérations se montrent plus souples sur des questions où les intérêts des élèves et ceux du personnel enseignant peuvent, dans une certaine mesure, être opposés.

Surcharge de travail

Nous entendons souvent dire que les écoles et leur personnel sont débordés et estiment difficile – voire impossible – d'accepter tout surcroît de responsabilité. Nous sommes conscients de cette situation et même si nous n'avons pas de solution magique à proposer pour résoudre ce problème, nous pensons que nos recommandations s'y attaquent. En premier lieu, le rapport prend la peine de préciser la vocation des écoles, en insistant sur le fait qu'elles existent d'abord et avant tout pour favoriser le développement intellectuel et l'apprentissage des élèves. Cette orientation plus précise devrait contribuer à atténuer le problème de la surcharge de travail.

Mais en réalité, le problème risque de s'aggraver si personne ne fait rien. La volonté et la compétence ne sont pas des solutions magiques, mais elles peuvent s'avérer des antidotes efficaces à la surcharge de travail. Nous estimons de la première importance (même si cela n'est pas facile à faire) que le personnel enseignant, les écoles et les conseils scolaires évaluent tout d'abord objectivement leurs tâches actuelles et établissent des priorités. Les éducatrices et les éducateurs doivent tenter de cerner les tâches qui ont perdu de leur importance ou que d'autres personnes peuvent accomplir plus efficacement, en ayant recours à un processus exigeant appelé parfois «l'abandon organisé».

Manque de ressources

Nous savons que les gouvernements provinciaux et les administrations locales sont aux prises avec de graves problèmes financiers, comme le sont d'ailleurs la plupart des institutions publiques dans les années 1990. L'époque des budgets expansionnistes est depuis longtemps révolue et la société se rend compte que les récriminations n'atténuent en rien ses difficultés financières. Les contraintes financières sont réelles, mais elles ne doivent pas être perçues comme

des obstacles insurmontables. Dans certains cas, des solutions peu coûteuses sont très efficaces; nous avons déjà évoqué la possibilité de mettre sur pied des programmes d'enseignement tuteur-pair, qui donnent des résultats intéressants. À notre avis, les bénévoles constituent une autre ressource sous-utilisée qu'on peut se procurer à faible coût. Dans d'autres cas, les éducatrices et éducateurs et le public doivent être prêts à réclamer une nouvelle répartition des fonds afin de s'assurer que les services et programmes jugés essentiels et hautement prioritaires sont offerts.

Il ne sera pas facile de mettre en place le genre de système scolaire que nous avons en tête, mais c'est un idéal qui en vaut la peine. Nous n'avons pas cherché à éviter les questions difficiles, même si nous n'avons pas en poche de solutions claires ou infaillibles.

Nos recommandations seront-elles mises en oeuvre de bonne foi? La décision appartient au gouvernement, aux conseils scolaires, aux écoles, aux enseignantes et enseignants, aux parents, aux élèves et aux intervenants du monde de l'éducation en Ontario. Si la vision de la Commission doit devenir réalité, ces personnes et ces organisations doivent agir dès maintenant sans attendre que les autres fassent le premier pas.

Au début de notre rapport, nous avons décrit le contexte radicalement différent dans lequel les écoles doivent maintenant fonctionner. De profondes transformations sociales, économiques, démographiques et technologiques ont rendu les anciennes méthodes d'éducation désuètes. Nous avons ajouté qu'il était important d'apporter des changements au système d'éducation, mais que ces changements n'étaient pas suffisants. Les gens doivent remettre en question les relations qui existent entre les écoles et la collectivité, et les rapports qu'entretiennent le système d'éducation, le reste du gouvernement et les autres institutions sociales.

Nous souhaitons de véritables changements dans la vie des élèves et du personnel enseignant. La rhétorique politique, lorsqu'il est question d'éducation, ne nous intéresse pas. Nous avons dit toute l'importance que nous accordions à la réaction du gouvernement à notre rapport et à la préparation d'un plan de mise en oeuvre, mais pour que les choses changent en profondeur, il ne suffira pas de modifier les politiques provinciales.

Les conseils scolaires, les facultés d'éducation, les directions d'écoles, le personnel enseignant, les parents et les élèves peuvent et doivent agir. Ils n'ont pas besoin – surtout pas – d'attendre les gouvernements pour le faire. Certaines initiatives locales peuvent améliorer le fonctionnement des classes et des écoles, et également inciter les dirigeants à emboîter le pas en offrant l'appui nécessaire.

En d'autres termes, chacun doit se sentir responsable de l'amélioration continue des écoles. Dans un manuel de mise en oeuvre paru en 1994, le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique explique comment chaque intervenant peut contribuer à la réforme. Ce manuel nous a semblé être une excellente description des responsabilités de chacun; c'est pourquoi nous le reproduisons ici :

Responsabilités de mise en oeuvre

- Le Ministère oriente et appuie la mise en oeuvre de la réforme.
- Les conseils scolaires s'occupent de planifier et de répartir les ressources financières, humaines et pédagogiques afin de faciliter la mise en oeuvre.
- Le personnel enseignant et l'administration des écoles participent, au sein [des conseils scolaires, et] des écoles, à la planification de la mise en oeuvre des nouvelles politiques, et appliquent les politiques conformément aux lignes directrices provinciales.
- Les élèves s'efforcent de profiter des possibilités d'apprentissage que leur offrent les programmes locaux et provinciaux.
- Les parents aident les enfants à acquérir des valeurs et une discipline personnelles, et les invitent à s'appliquer dans leurs travaux scolaires.

opinion

Attendre d'avoir l'unanimité avant de procéder à un changement, c'est habituellement ne jamais cesser d'attendre [...] Parmi les innovations qui ont fait avancer l'humanité, il n'y en a probablement aucune qui n'ait été d'abord qualifiée par les experts d'irréaliste, d'impossible ou d'immorale.

David Pratt, *Curriculum Planning*, 1994

- Les organisations provinciales et professionnelles [les fédérations des enseignantes et des enseignants] s'occupent de planification et aident leurs membres à comprendre, adapter et mettre en oeuvre les nouvelles politiques et les nouveaux programmes.
- L'Ordre des enseignantes et des enseignants étudie les exigences relatives à la délivrance des brevets d'enseignement et à l'agrément des nouveaux programmes de formation initiale et de perfectionnement en cours d'emploi des enseignantes et enseignants.
- Les entreprises et les syndicats collaborent avec les conseils scolaires et les écoles afin de mettre en place, à l'intérieur et à l'extérieur des écoles, des partenariats visant à faciliter la mise en oeuvre des nouveaux programmes, principalement dans le cas des stages en milieu de travail et du perfectionnement professionnel.[9]

À cette liste, nous aimerions ajouter que les parents et les autres membres de la collectivité doivent travailler en collaboration avec les écoles afin de créer des conseils scolaires communautaires, et chercher des moyens d'établir des liens plus efficaces entre l'école, la maison et la collectivité, tandis que les élèves ont la responsabilité d'organiser leur participation systématique à la vie des écoles.

Les mesures adoptées dans les écoles, au sein de la collectivité et par le gouvernement auront un effet cumulatif sur l'avancement de la réforme. De telles mesures :

- donnent le goût de participer aux réformes qui s'imposent et encouragent tous les intervenants à agir, aux paliers local et provincial;
- permettent aux éducatrices et éducateurs, aux parents et aux élèves d'acquérir les compétences et aptitudes nécessaires à la mise en oeuvre des changements;
- créent une culture organisationnelle favorable au changement et mettent à la disposition des écoles, des conseils scolaires, du Ministère et des groupes communautaires les ressources dont ils ont besoin;
- permettent d'informer les écoles et le public du déroulement du processus et des premiers résultats obtenus, et veillent à ce que cette information serve à améliorer encore davantage les activités de mise en oeuvre.

Nous terminons notre rapport en proposant des actions possibles à toutes les personnes qui s'intéressent aux écoles de l'Ontario. C'est grâce à des milliers d'actions de ce genre, inspirées par le désir d'améliorer l'apprentissage des élèves, que nos écoles réussiront à relever le défi de préparer les enfants et les adolescents à entrer de pied ferme dans le XXIe siècle.

Ensemble, les principaux intervenants du système d'éducation de l'Ontario peuvent faire en sorte que nos recommandations deviennent réalité. Ils peuvent également presser le gouvernement de mettre rapidement en oeuvre les conclusions de notre rapport. «Les systèmes ne se transforment pas eux-mêmes; ce sont les gens qui changent les systèmes.» Le rapport de la Commission royale sur l'éducation est maintenant entre les mains de la population ontarienne. L'avenir dépend donc de vous!

Notes – Chapitre 20

1 ONTARIO, PROVINCIAL COMMITTEE ON AIMS AND OBJECTIVES OF EDUCATION IN THE SCHOOLS OF ONTARIO. *Living and Learning*, Toronto, Newton Publishing, 1968, p. 134.

2 ODDEN, Allan R. «New Patterns of Education Implementation and Challenges for the 1990s» dans *Education Policy Implementation*, Albany, State University of New York Press, 1991, p. 326.

3 FULLAN, Michael G., en collaboration avec STIEGELBAUER, Suzanne. *The New Meaning of Educational Change*, Toronto, Presses de l'IEPO, 1991, p. 65.

4 MCLAUGHLIN, Milbrey W. «Learning from Experience: Lessons from Policy Implementation» dans Odden, *Education Policy Implementation*, p. 187.

5 MILES, Matthew. «Practical Guidelines for School Administrators: How to Get There» (communication présentée à l'assemblée annuelle de l'*American Educational Research Association* en 1987).

6 Deux articles récents démontrent qu'il n'est pas facile d'amener les multiples intervenants du monde de l'éducation à comprendre des changements très complexes et très difficiles, et soulignent le danger que les gens s'en tiennent à des versions simplifiées à outrance des nouvelles politiques. Voir :

CASE, Roland. «Our Crude Handling of Educational Reforms: The Case of Curricular Integration» dans *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 19, n° 1, 1994, p. 80-93.

WERNER, Walter. «Defining Curriculum Policy through Slogans» dans *Journal of Education Policy*, vol. 6, n° 2, 1991, p. 225-238.

7 LEITHWOOD, Kenneth, et DART, Byron. «Guidelines for Implementing Educational Policy in British Columbia», p. 7. Projet de document préparé pour le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 1994.

8 ORPWOOD, G. et LEWINGTON, J. *Overdue Assignment: Taking Responsibility for Canada's Schools*, Rexdale (Ontario), John Wiley, 1993, p. 182.

9 COLOMBIE-BRITANNIQUE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Putting Policies into Practice: Implementation Guide*, Victoria, 1994, p. 2 et 3.

Exemples de mesures à long terme que peuvent prendre la province et le ministère de l'Éducation et de la Formation

Année 2 (1996-1997)

• continuer de modifier les lois en prévision de l'adoption de mesures à plus long terme;

• surveiller le déroulement des premiers changements et, à la lumière de ces expériences, élaborer des lignes directrices pour la mise en oeuvre subséquente, élaborer les programmes de formation et de perfectionnement professionnel requis, et faire circuler l'information dans toutes les régions de la province;

• autoriser la création de l'Ordre des enseignantes et des enseignants; le ministère de l'Éducation et de la Formation cède à l'Ordre le contrôle de la formation des enseignantes et enseignants, et celui de la délivrance des brevets d'enseignement (premiers brevets et renouvellements);

• introduire progressivement la gestion de l'éducation de langue française et les autres changements touchant la structure des conseils;

• évaluer les cours préparant à la qualification de directrice ou de directeur d'école, et les programmes préparant à la qualification d'agente ou d'agent de supervision; selon les résultats de ces évaluations, définir les améliorations à apporter en prenant soin d'établir des calendriers d'exécution.

Année 3 (1997-1998)

• déterminer les résultats pour chacune des années d'études;

• mettre en place des évaluations pour la 3e et la 11e année d'études;

• s'assurer que tous les changements au mode de financement et à la gestion locale soient en place pour les élections municipales et scolaires de 1997;

• planifier avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants les prérequis pour l'admission, les exigences du programme de formation initiale du personnel enseignant; et les exigences du perfectionnement professionnel continu;

• prendre des décisions en ce qui concerne le maintien des cours préparant à la qualification de directrice ou de directeur d'école et des programmes préparant à la qualification d'agente ou d'agent de supervision;

• demander aux équipes chargées de l'élaboration des programmes d'études de rédiger des documents d'appui (sous contrat).

Mesures à long terme (10 ans, au cours desquels le ministère de l'Éducation et de la Formation met en place des plans détaillés de mise en oeuvre destinés à guider les efforts pendant cette période)

• assurer la mise en oeuvre complète des programmes d'éducation de la petite enfance;

• mettre en oeuvre la totalité du nouveau programme d'études;

• collaborer à la mise en oeuvre des nouveaux programmes de formation initiale et de perfectionnement professionnel des enseignantes et enseignants;

• commencer à administrer les évaluations annuelles pour la 3e et la 11e année d'études;

• mettre en oeuvre tous les changements qui s'imposent aux régimes de financement et à la gestion de l'éducation de langue française;

• mettre en place un cadre d'amélioration continue en s'appuyant sur les résultats des évaluations.

Annexe 2 : Plan d'action à l'intention des intervenantes et intervenants en éducation

Exemples de mesures immédiates ou à court terme que peuvent prendre les intervenantes et intervenants du milieu de l'éducation en 1995-1996

Sujet des recommandations de la Commission royale d'enquête sur l'éducation	Conseils scolaires	Fédérations des enseignantes et des enseignants	Écoles	Facultés d'éducation	Parents	Élèves
Réaction générale au rapport de la Commission	Aider à diffuser l'information relative au rapport et aux recommandations de la Commission royale sur l'éducation.	Aider à diffuser aux membres l'information concernant la Commission royale sur l'éducation.	Transmettre aux parents, aux élèves et à la collectivité l'information concernant la Commission royale sur l'éducation.	Revoir les programmes courants à la lumière des discussions et recommandations de la Commission royale sur l'éducation.	Aider à organiser des séances d'information et y participer.	Collaborer, dans le cadre de groupes d'élèves, avec les écoles et les conseils scolaires afin de distribuer la version abrégée du rapport de la Commission et tenir des séances d'information.
Programmes d'études et apprentissage	Repérer les spécialistes des programmes d'études, assurer la liaison avec le ministère de l'Éducation et de la Formation, les autres conseils scolaires, les fédérations et les facultés d'éducation.	Continuer de produire du matériel didactique pour certains programmes d'études.	Revoir les programmes des écoles et les méthodes pédagogiques afin de rehausser les niveaux de difficulté, de s'assurer que tous les élèves en bénéficient et de définir les besoins de formation en cours d'emploi du personnel enseignant.	Revoir les programmes en fonction des changements requis de sorte que le personnel enseignant soit prêt à enseigner le programme d'études commun.	Discuter avec le personnel enseignant des moyens d'aider votre enfant à apprendre.	Travailler à la mise en place de l'enseignement mutuel et d'un programme de tutorat.
Évaluation et redevabilité	Définir les besoins de formation en cours d'emploi du personnel enseignant et collaborer avec les autres conseils scolaires, les fédérations et les facultés d'éducation à la mise en place des programmes.	Offrir aux membres des programmes de perfectionnement professionnel sur l'évaluation des élèves et collaborer à l'élaboration de tels programmes avec les conseils scolaires et les facultés d'éducation.	S'assurer que tout le personnel enseignant sache comment évaluer efficacement l'apprentissage des élèves.	Renforcer les programmes ayant trait à l'évaluation et à la redevabilité en embauchant le personnel nécessaire, en assurant le perfectionnement professionnel des membres de la faculté et en modifiant les programmes de formation initiale des enseignantes et enseignants.	Discuter avec le personnel enseignant de l'utilisation possible des résultats des évaluations pour aider votre enfant à apprendre.	Faire de son mieux lors des activités d'évaluation.
Répartition des pouvoirs et de l'influence	Commencer à remettre aux écoles certains pouvoirs et responsabilités en ce qui concerne les budgets, la prise de décisions et la redevabilité.	Déterminer les meilleurs moyens que pourraient prendre les fédérations pour assurer une dotation différenciée.	Trouver des moyens d'améliorer et de renforcer la communication avec les parents.	Explorer la possibilité de créer des écoles de perfectionnement professionnel au sein desquelles les enseignants auraient leur mot à dire et pourraient influencer le contenu des programmes de formation initiale.	Collaborer avec votre école et (ou) votre conseil scolaire à la création de conseils scolaires communautaires	Collaborer avec le personnel enseignant au renforcement des pouvoirs des conseils d'élèves.

Sujet des recommandations de la Commission royale d'enquête sur l'éducation	Conseils scolaires	Fédérations des enseignantes et des enseignants	Écoles	Facultés d'éducation	Parents	Élèves
Éducation de la petite enfance	Passer en revue les jardins d'enfants, les garderies et autres services de garde afin de planifier l'accueil d'enfants supplémentaires.	Tenter de coordonner le personnel des écoles et celui de l'éducation de la petite enfance.	Passer en revue les locaux existants afin d'établir où et comment il sera possible d'accueillir de plus grands groupes dans le cadre des programmes destinés aux jeunes enfants.	Collaborer avec les collèges communautaires à l'élaboration de programmes de formation destinés au personnel responsable de l'éducation de la petite enfance.	Demander à votre conseil scolaire d'établir des liens avec les intervenants actuels en éducation de la petite enfance.	Collaborer avec le personnel enseignant et la direction de l'école afin de trouver des moyens de faire participer les élèves les plus âgés au programme d'éducation de la petite enfance.
Technologies de l'information	Définir les besoins d'ordinateurs et de logiciels.	Utiliser davantage les réseaux électroniques professionnels.	S'assurer que tout le personnel enseignant sache comment utiliser les ordinateurs et les communications électroniques pour améliorer l'apprentissage des élèves.	Tous les enseignants et enseignantes en formation apprennent à utiliser les technologies de l'information afin d'améliorer le processus d'apprentissage des élèves.	Vous porter volontaire pour aider les élèves à utiliser les ordinateurs pendant ou après les heures de classe.	Trouver des élèves qui peuvent aider le personnel et d'autres élèves à utiliser les technologies de l'information.
Professionnalisation des enseignantes et enseignants	Établir pour tout le personnel et les membres des conseils scolaires les priorités en matière de perfectionnement professionnel.	Examiner avec les facultés d'éducation différents modèles de perfectionnement professionnel.	Définir les priorités en matière de perfectionnement professionnel et les ressources internes de l'école en ce domaine.	Rencontrer des représentants des conseils scolaires et des fédérations d'enseignantes et d'enseignants au sujet des programmes conjoints et des méthodes de mise en oeuvre des programmes de perfectionnement professionnel obligatoire.	Collaborer avec l'école afin de planifier des cours de perfectionnement professionnel à l'intention des membres des conseils scolaires communautaires.	Mettre en place un programme de formation en leadership s'adressant aux élèves.
Éducation communautaire	Créer un répertoire des ententes de partenariat conclues avec des organismes communautaires.	Déterminer les meilleurs moyens que pourraient prendre les fédérations pour établir des liens avec la communauté et pour coordonner les programmes et services de manière à améliorer la situation des élèves et celle du personnel enseignant.	Cerner un problème commun à l'école et à la collectivité auquel il serait possible de remédier.	Élaborer des cours visant à explorer les différents aspects de l'éducation communautaire.	Demander aux écoles de faire appel à des ressources et bénévoles de l'extérieur – et trouver des personnes compétentes au sein de la collectivité.	Mettre sur pied des programmes de services communautaires proposés par des élèves.

Tout particulièrement dans le cadre des partenariats communautaires, les organismes communautaires et les entreprises sont également des intervenants. Tous peuvent prendre des initiatives et favoriser le resserrement des liens entre les écoles et les collectivités auxquelles ils appartiennent. Les dirigeants des différents organismes communautaires et des diverses entreprises peuvent communiquer avec les conseils scolaires afin de discuter d'intérêts communs, de projets conjoints, de conférences visant à favoriser une compréhension mutuelle, et afin d'exercer des pressions sur le gouvernement pour qu'il appuie de telles ententes de partenariat par l'entremise de mécanismes de réglementation et de financement.


CANTEL

Pour l'amour d'apprendre : Recommandations

Voici les recommandations de tout le rapport.

Chapitre 7 : Apprendre de la naissance à 6 ans – La transition du foyer à l'école

Voici les recommandations de la Commission :

1. Nous recommandons que l'éducation de la petite enfance soit offerte par tous les conseils scolaires à tous les enfants de trois à cinq ans que les parents ou tutrices ou tuteurs désirent inscrire. L'éducation de la petite enfance remplacerait progressivement les programmes de prématernelle et de maternelle ou jardin d'enfants et deviendrait ainsi une partie intégrante du système d'éducation publique.

2. Nous recommandons que le programme d'éducation de la petite enfance soit introduit à mesure que l'espace devient disponible.

3. Nous recommandons que, dans la mise en oeuvre du programme d'éducation de la petite enfance, le gouvernement provincial accorde un financement prioritaire aux modules scolaires de langue française.

4. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation rédige un guide s'adressant aux parents, aux enseignantes et aux enseignants et aux autres intervenants de la petite enfance, décrivant les étapes de l'apprentissage et ses résultats souhaitables et possibles à partir de la naissance, et que ce programme soit relié au programme d'études commun qui commence en 1re année. Ce guide, comprenant aussi les objectifs d'apprentissage spécifiques pour l'âge de six ans, servirait dans l'élaboration du programme d'études de l'éducation de la petite enfance.

Chapitre 8 : Apprendre : de 6 à 15 ans – Notre programme d'études commun

Voici les recommandations de la Commission :

5. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation décrive clairement les résultats attendus en ce qui concerne l'apprentissage de la langue, des mathématiques, des sciences, de l'informatique, de l'apprentissage en groupe, des relations interpersonnelles et du sens des valeurs, depuis la maternelle jusqu'à la fin de l'école secondaire, et qu'un lien soit établi entre ces résultats et les travaux du Conseil des normes et de l'agrément des programmes collégiaux et les universités. Nous recommandons aussi qu'il élabore des normes précises semblables à celles qui existent dans le domaine des mathématiques et de la langue (connaissance de la lecture, de l'écriture et du calcul) pour les trois autres domaines.

6. Nous recommandons que l'acquisition d'une troisième langue fasse partie intégrante du programme d'études commun dès un très jeune âge et jusqu'à la 9e année inclusivement, étant entendu que le choix de la langue ou des langues enseignées ou acquises sera déterminé à l'échelle locale. Nous recommandons en outre que l'acquisition d'une troisième langue en dehors de l'école soit reconnue comme l'équivalent d'un cours, cette équivalence étant sanctionnée par un examen semblable à l'examen d'exemption que nous proposons dans le système de crédits scolaires au cours secondaire.

7. Nous recommandons que toutes les écoles élémentaires incorporent à leurs programmes quotidiens une période

d'exercice physique régulier d'au moins 30 minutes. Cette période d'exercice quotidienne est un élément essentiel d'un environnement scolaire sain. Les écoles qui ne sont pas en mesure de dégager des périodes quotidiennes pour l'exercice physique devraient au moins prévoir trois périodes d'exercice par semaine.

8. Nous recommandons que, dès la 1re et jusqu'à la 5e ou la 6e année, une même éducatrice ou un même éducateur suive les progrès de chaque élève pendant toutes les années que l'élève passe à l'école et ait la responsabilité de tenir à jour le dossier scolaire de l'élève.

9. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation et les conseils scolaires locaux prennent des mesures d'incitation favorisant la création d'unités d'apprentissage plus petites (comme le système des «écoles dans l'école» ou le système d'«académies») au sein des grandes écoles du cycle intermédiaire et des grandes écoles secondaires.

10. Nous recommandons qu'un «Dossier cumulatif de l'élève» soit établi pour chaque élève à compter de la 7e année. Ce dossier consignera les résultats scolaires et les autres expériences d'apprentissage de l'élève et sera considéré comme le principal outil de planification de ses études secondaires et postsecondaires. Enfin, il sera revu deux fois par année par l'élève, les parents et l'enseignante ou l'enseignant qui a des rapports constants avec l'élève et qui a la responsabilité de la suivre ou de le suivre tout au long de son séjour dans l'école.

11. Nous recommandons l'élaboration d'un programme-cadre pour chaque matière enseignée dans le programme d'études commun. Ce programme-cadre guiderait les enseignantes et enseignants dans la préparation de programmes qui aideront les élèves à atteindre les résultats d'apprentissage énoncés dans *Le programme d'études commun*. Ce programme-cadre devrait comporter pour les enseignantes et les enseignants des conseils pratiques sur les façons dont les parents peuvent aider leurs enfants à la maison.

12. Nous recommandons que le ministre de l'Éducation et de la Formation modifie les règlements de manière à permettre aux conseils scolaires de prolonger la durée de la journée d'école et de l'année scolaire.

13. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation mette au point, de concert avec des spécialistes des programmes scolaires et de l'apprentissage, des stratégies fondées sur une théorie et une pratique solides et assorties d'exemples détaillés visant à moduler davantage le temps dont dispose chaque élève pour maîtriser les matières au programme.

14. Nous recommandons que chaque école et chaque conseil scolaire qui le souhaite soit autorisé à élaborer et à offrir des programmes qui s'ajoutent à ceux du *Programme d'études commun*, à condition que ces programmes supplémentaires respectent des critères élaborés par la province et à condition qu'au moins 90 p. 100 du temps d'enseignement soit consacré au *Programme d'études commun, de la 1re à la 9e année.*

Chapitre 9 : Apprendre : de 15 à 18 ans – Les années de spécialisation

Voici les recommandations de la Commission :

15. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation examine l'éducation offerte par les collèges communautaires, son mandat, son financement, sa cohérence et sa place dans le «système» d'éducation en Ontario, et que les chemins qui mènent de l'école secondaire au collège soient précisés, en accordant une attention particulière aux élèves qui ne se dirigent pas vers l'université.

16. Nous recommandons par conséquent que les études secondaires soient définies comme un programme de trois ans, commençant après la 9e année, et que les élèves ne soient autorisés à prendre qu'un maximum de trois cours, en sus des 21 cours obligatoires, pour un total ne dépassant pas 24 crédits. Nous recommandons en outre que tous les cours auxquels l'élève s'est inscrit, qu'il les ait terminés ou pas, réussis ou échoués, figurent dans son relevé de notes.

17. Nous recommandons qu'il n'y ait que deux, et non pas trois, types («niveaux») différents de cours.

18. Nous recommandons que certains cours (appelés Cours académiques de l'Ontario ou CAcO) soient offerts et mettent l'accent sur des connaissances plus générales; et que d'autres cours (appelés Cours appliqués de l'Ontario ou CApO) soient offerts et mettent l'accent sur les applications pratiques; et que d'autres cours encore soient offerts sous

forme de cours communs reposant à la fois sur des approches générales et appliquées, et qu'ils n'aient pas de désignation particulière.

19. Nous recommandons que les grandes écoles secondaires soient réorganisées en «écoles dans l'école» ou «académies», où les élèves côtoient le même noyau d'enseignantes, d'enseignants et d'élèves pendant la majeure partie de leur programme. Ces unités pourraient être axées sur des matières, des disciplines ou des intérêts.

20. Nous recommandons premièrement, que les élèves participent à un exercice physique au moins trois fois par semaine, pour une durée minimale de 30 minutes, à l'intérieur ou à l'extérieur des classes d'éducation physique.

21. Nous recommandons deuxièmement, que les élèves participent pendant au moins 20 heures par année (deux heures par mois) à des activités de service communautaire, organisées et contrôlées par l'école, à l'intérieur ou à l'extérieur de celle-ci.

22. Nous recommandons que les mêmes efforts consacrés à élaborer centralement des stratégies et des idées pour accroître la souplesse et la personnalisation de l'apprentissage, que nous avons recommandés pour le programme d'études commun, soient appliqués aussi aux années de spécialisation.

23. Nous recommandons d'établir un ensemble de résultats à atteindre à la fin de la 12e année, en fonction des matières et des compétences, et que ces résultats soient énoncés brièvement. Nous recommandons en outre que certains résultats attendus s'appliquent à tous les apprenants et apprenantes, et que des résultats additionnels s'appliquent au programme de CAcO et au programme de CApO.

24. Nous recommandons que les élèves aient la possibilité d'accumuler jusqu'à deux crédits en langues étrangères en vue de l'obtention de leur diplôme, peu importe la façon dont ils ont acquis leur formation ou la connaissance de cette langue, s'ils peuvent démontrer par un examen qu'ils maîtrisent la langue suffisamment bien.

25. Nous recommandons que le Conseil ontarien de la formation et de l'adaptation de la main-d'oeuvre (COFAM) soit investi du mandat d'établir, en partenariat avec les conseils scolaires, les collèges communautaires et d'autres partenaires de la collectivité, des programmes qui aideront les diplômés d'écoles secondaires et les décrocheurs à réussir leur intégration au marché du travail, ce qui inclut des possibilités accrues de stages d'apprentissage et d'autres types de formation, ainsi que du counseling d'emploi.

26. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation rédige un document bref et clair expliquant aux parents ce que leurs enfants devraient apprendre et savoir à toutes les étapes de développement décrites dans *Le Programme d'études commun*, ainsi que les résultats attendus au niveau secondaire. Ce document devrait également renfermer des renseignements succincts sur les programmes d'études collégiaux et universitaires.

27. Nous recommandons que, pour permettre à tous les résidents et résidentes de l'Ontario, peu importe leur âge, d'obtenir un diplôme d'études secondaires, les conseils scolaires financés par les fonds publics aient le mandat et les ressources financières nécessaires pour offrir des programmes d'éducation des adultes.

28. Nous recommandons qu'un processus cohérent d'évaluation des acquis soit établi pour les élèves adultes en Ontario, et que dans ce processus soit inclus un examen en vue d'obtenir un diplôme équivalent au diplôme d'études secondaires.

29. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation, dans le cadre de son mandat qui comprend aussi l'enseignement postsecondaire, exige des universités et des collèges qu'ils élaborent des examens d'exemption ou d'autres formes appropriées d'évaluation des acquis, pour toutes les années universitaires y compris l'octroi de diplômes et de grades universitaires.

30. Nous recommandons que le droit des adultes de parfaire leur éducation soit protégé, peu importe leur situation sur le marché de l'emploi ou leurs intentions à cet égard.

31. Nous recommandons que le COFAM définisse et prévoie immédiatement dans le programme d'alphabétisation des adultes à court terme et à moyen terme, une composante en français qui ne soit pas liée à la

participation au marché du travail, et qui vienne s'ajouter aux programmes en français liés à la participation réelle ou possible au marché du travail.

Chapitre 10 : L'aide à l'apprentissage : Besoins particuliers et mesures spéciales

Voici les recommandations de la Commission :

32. En conséquence, la Commission recommande que le Ministère rende obligatoires les programmes d'ELS/ESD dans les écoles de langue anglaise et les programmes d'ALF/PDF dans les modules scolaires de langue française, pour que les élèves immigrants qui parlent peu ou pas l'anglais ou le français, de même que les ayants droit visés par la Charte qui parlent peu ou pas le français, reçoivent le soutien dont ils ont besoin, par le biais de modèles de prestation choisis localement. Dans les subventions qu'il octroie à titre de financement global, le Ministère devrait également prévoir les suppléments budgétaires nécessaires pour permettre aux écoles d'offrir de tels programmes chaque fois que, de l'avis de la collectivité, ils sont nécessaires.

33. Nous recommandons qu'aucun enfant présentant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture ou du retard par rapport à ses camarades ne se voit accoler l'étiquette «en difficulté d'apprentissage», à moins d'avoir reçu une aide individuelle intensive pour l'apprentissage de la lecture et que cette aide n'ait pas donné lieu à une amélioration concrète de son rendement scolaire.

34. Nous recommandons que, parallèlement aux programmes destinés aux élèves surdoués, des programmes d'accélération soient offerts systématiquement à l'intention d'élèves rapides dont la rapidité d'apprentissage est établie par des évaluations menées par les enseignantes et enseignants, par des examens d'exemption ou par d'autres méthodes appropriées.

35. Nous recommandons, lorsque les parents et le personnel enseignant s'entendent sur la meilleure solution pour aider l'élève, et que le consentement parental éclairé a été donné par écrit, que l'on ne convoque pas le CIPR.

36. Nous recommandons, lorsque les parents et le personnel enseignant ne s'entendent pas et que le CIPR doit être convoqué, qu'un animateur/médiateur soit choisi, selon les besoins, pour faciliter les discussions et en arriver à un compromis, afin de réduire les risques d'appel devant les tribunaux; et nous recommandons que la législation soit modifiée pour prévoir cette médiation préalable.

37. Nous recommandons, lorsque l'élève a été formellement identifié(e) et placé(e), que la révision annuelle soit remplacée par des évaluations individuelles semestrielles qui montreront si l'élève a progressé et quelle est l'ampleur de ses progrès sur une période de cinq mois; nous recommandons également que la décision de poursuivre le programme se fonde sur des données objectives de même que sur le jugement du personnel enseignant et des parents à l'égard des progrès de l'élève.

38. Nous recommandons que les conseils scolaires cherchent des moyens d'offrir une aide spéciale aux élèves qui en ont besoin pour apprendre au même rythme que leurs camarades sans avoir recours à un processus d'identification formel comme le CIPR.

39. Nous recommandons que, même, si l'intégration est la norme, les conseils scolaires continuent d'offrir toute une gamme de services à l'intention des élèves dont les besoins seraient mieux satisfaits dans d'autres milieux, de l'avis des parents et de l'avis du personnel enseignant.

40. Nous recommandons que tout le personnel enseignant des écoles élémentaires ait régulièrement accès à une coordonnatrice ou un coordinateur communautaire qui serait chargé notamment de la coordination du programme de sensibilisation au choix de carrière offert à l'école, et qui travaillerait en collaboration avec le personnel enseignant et les membres de la collectivité pour mettre sur pied et soutenir le programme.

41. Nous recommandons qu'à partir de la 6e ou de la 7e année et jusqu'à la fin de la 12e année, toutes les écoles offrent les services de personnes spécialisées ou qualifiées en formation au choix d'une carrière pour offrir les services d'orientation professionnelle.

42. Nous recommandons que le Ministère, de concert avec des groupes professionnels de spécialistes de la formation au choix d'une carrière, l'Association des conseillers en orientation scolaire de l'Ontario et l'*Association of Career*

Centres in Educational Settings, et en consultation avec les collèges, les universités, le monde des affaires et les syndicats, établisse un continuum des résultats que les élèves doivent atteindre sur les plans de la sensibilisation et de la formation au choix d'une carrière, et ce, pour toutes les années, depuis la première jusqu'à la douzième.

43. Pour répondre aux besoins des élèves en matière d'orientation et de counseling personnel :

Nous recommandons premièrement que le ministère de l'Éducation et de la Formation assume la responsabilité de communiquer avec le ministère de la Santé et définisse, de concert avec lui, les programmes et les services essentiels de promotion de la santé mentale qu'il y a lieu d'offrir dans les écoles; la formation professionnelle nécessaire pour celles et ceux qui les offriront; les services qui devraient être offerts aux élèves à l'extérieur des écoles et par qui; et les structures de partage des responsabilités à l'égard de ces services entre les deux ministères.

44. Nous recommandons deuxièmement que le ministère de l'Éducation et de la Formation clarifie la nature et la fonction du counseling personnel et social dans les écoles, et notamment :

a) qu'il redéfinisse la formation appropriée que doivent recevoir les orienteurs ou les conseillers en counseling personnel, et qu'il établisse et mette en oeuvre un plan pour la formation ou le recyclage des personnes qui offrent actuellement ces services ou qui devraient les offrir; et ce, en collaboration avec l'Association des conseillers en orientation scolaire de l'Ontario et des représentants des collèges et des universités. Cette formation devrait également être accessible par le biais d'autres programmes que celui de la formation des enseignantes et des enseignants;

b) qu'il s'assure que de tels services soient offerts par les personnes qui, après une date déterminée, auront reçu la formation ainsi définie.

45. Nous recommandons troisièmement que le ministère de l'Éducation et de la Formation élabore un nouveau programme-cadre en matière d'orientation personnelle et sociale qui remplacerait *Orientations : Programme-cadre – cycles intermédiaire et supérieur, 1984,* et qui comporterait une description du type de dotation différenciée nécessaire à la prestation de services d'orientation et de counseling dans les écoles élémentaires et secondaires.

Chapitre 11 : L'évaluation du rendement

Voici les recommandations de la Commission :

46. Nous recommandons que, pendant la formation initiale et le perfectionnement professionnel continu, on consacre beaucoup plus de temps à apprendre aux enseignantes et aux enseignants comment évaluer les progrès des élèves de façon à aider ces derniers à améliorer leur rendement, et nous favorisons à cette fin un mécanisme de pratique et d'orientation dirigées pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage.

47. Nous recommandons au ministère de l'Éducation et de la Formation de mettre au point, sans tarder, les ressources pédagogiques nécessaires pour que les enseignantes et les enseignants puissent évaluer le travail des élèves avec exactitude et cohérence, en se référant aux résultats d'apprentissage qui serviront de base à des évaluations et des bulletins normalisés.

48. Nous recommandons au ministère de l'Éducation et de la Formation de concevoir, en association avec des éducateurs et éducatrices de profession, des experts en évaluation, des parents, des élèves et des représentants du grand public, un bulletin scolaire unique adapté à chaque classe. Appelé Rapport des progrès de l'élève, il sera directement lié aux résultats et aux normes de l'année ou du cours en question et, toutes années confondues, il constituera le principal outil utilisé pour communiquer aux parents et aux élèves les progrès réalisés. Les conseils scolaires ne pourront en supprimer aucune partie, mais ils pourront demander au Ministère l'autorisation d'y ajouter des données.

49. Nous recommandons au Ministère de vérifier l'objectivité de ses propres instruments d'évaluation, et de contrôler en collaboration avec les conseils scolaires et les organismes professionnels d'autres outils d'évaluation; de permettre aux enseignantes et enseignants d'approfondir leurs connaissances et leur formation pour les aider à dépister et à éliminer les préjugés dans tous les volets des

évaluations; et de vérifier les effets des évaluations sur divers groupes.

50. Nous recommandons donc de soumettre tous les élèves à deux évaluations uniformes à la fin de la 3e année, l'une en lecture et écriture, l'autre en calcul, en fonction de normes et de résultats d'apprentissage à atteindre bien définis et parfaitement connus des enseignantes et enseignants, des parents et des élèves.

51. Nous recommandons que l'élaboration, l'administration, la notation et la communication des résultats de ces évaluations soient confiées à un petit organisme de compétence supérieur, indépendant du ministère de l'Éducation et de la Formation, que l'on appellera «Office de la redevabilité et du rendement de l'apprentissage».

52. Nous recommandons que pour obtenir le diplôme d'études secondaires, les élèves doivent réussir le test de lecture et d'écriture.

53. Nous recommandons que le Ministère continue à participer et à apporter son soutien à des évaluations nationales et internationales, et à s'efforcer de les améliorer.

54. Nous recommandons que le Ministère élabore des plans pluriannuels détaillés en prévision d'évaluations à grande échelle (enquêtes sur les programmes, contrôle des examens), qui précisent les données à recueillir et la façon dont la mise en oeuvre sera surveillée, et qu'il communique les résultats au public et informe les éducatrices et éducateurs et le public sur la façon d'interpréter et d'utiliser les résultats.

55. Nous recommandons que, pour commencer, et durant cinq à sept ans, jusqu'à ce que le mécanisme soit bien ancré dans le système scolaire et dans l'esprit du public, on charge un organisme indépendant de mettre en oeuvre les évaluations provinciales à grande échelle dans les classes de 3e et 11e année et d'en communiquer les résultats. Les rapports et recommandations de l'Office de la redevabilité et du rendement de l'apprentissage seront directement transmis au Ministre, à l'Ordre des enseignantes et des enseignants et à la population.

56. Nous recommandons au ministère de l'Éducation et de la Formation de mettre au point, en collaboration avec des membres de la collectivité et des chercheures et chercheurs, des modalités précises pour recueillir et communiquer des données provinciales sur le rendement des élèves (notes et résultats des tests de «littératie» dans les classes de 3e et de 11e année) de groupes désignés, en fonction du sexe, de la race, de l'identité ethnoculturelle et de la situation socio-économique.

Chapitre 12 : Les éducateurs, les éducatrices

Voici les recommandations de la Commission :

57. Nous recommandons que la *Loi sur l'éducation* soit amendée afin de permettre aux instructrices et instructeurs non certifiés de superviser les élèves, dans des conditions et des circonstances précises, et d'offrir certains programmes non-académiques. Les instructrices et instructeurs, désignés par la directrice ou le directeur de l'école, proviendraient des secteurs de la santé, des loisirs et de l'assistance sociale, ou d'autres secteurs de la communauté.

58. Nous recommandons que soit établi un corps professionnel à réglementation autonome pour les enseignantes et les enseignants, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, et que ses pouvoirs, ses responsabilités de même que l'adhésion à l'Ordre soient prescrits par la loi. L'Ordre devrait avoir la responsabilité de fixer les normes de la profession, de délivrer le brevet d'enseignement et d'approuver les programmes d'éducation des enseignantes et enseignants. Les éducatrices et éducateurs professionnels devraient constituer la majorité des membres de l'Ordre, mais la communauté dans son ensemble devrait être bien représentée par des personnes extérieures au monde de l'éducation.

59. Nous recommandons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants, en étroite collaboration avec les facultés d'éducation, élabore un processus de reconnaissance officielle («d'agrément») des programmes de préparation à l'enseignement offerts par les facultés d'éducation de l'Ontario, et que l'Ordre soit responsable de la mise en oeuvre de ce processus d'approbation.

60. Nous recommandons que les facultés d'éducation et le personnel scolaire qui supervise les étudiantes-enseignantes

et les étudiants-enseignants aient la responsabilité de s'assurer que celles et ceux dont la candidature est recommandée pour le brevet d'enseignement de l'Ontario possèdent les qualités personnelles requises pour entrer dans la profession, et que les candidates et candidats qui ne possèdent pas ces qualités soient détournés des programmes de préparation à l'enseignement.

61. Nous recommandons que les facultés d'éducation augmentent leurs efforts pour admettre plus d'étudiantes-enseignantes et d'étudiants-enseignants provenant de groupes précédemment sous-représentés, notamment les minorités ethnoculturelles et raciales, les groupes autochtones et les personnes handicapées, et qu'elles soient responsables de montrer à l'Ordre des enseignantes et des enseignants que des progrès notables sont réalisés dans l'atteinte de cet objectif.

62. Nous recommandons que les facultés d'éducation, les conseils scolaires et les fédérations d'enseignantes et d'enseignants mettent sur pied des programmes conjoints pour encourager un plus grand nombre de jeunes gens appartenant aux groupes minoritaires à songer à l'enseignement comme carrière, et pour s'assurer que les personnes minoritaires, jeunes et adultes, qui s'intéressent à l'enseignement aient des occasions d'acquérir l'expérience nécessaire auprès des enfants et des adolescentes et adolescents.

63. Nous recommandons que les facultés d'éducation établissent des partenariats avec des écoles et des conseils scolaires public, catholique et de langue française sélectionnés qui acceptent de former les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants en collaboration avec les facultés. Dans de tels établissements, désignés comme «écoles de perfectionnement professionnel», professeurs et personnel enseignant seraient chargés d'élaborer en commun le programme et de guider les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants dans leur apprentissage.

64. Nous recommandons que le personnel scolaire responsable des étudiantes-enseignantes et des étudiants-enseignants soit choisi conjointement par la faculté d'éducation et la direction de l'école, et qu'il participe lui-même à un programme de préparation en bonne et due forme, afin de s'assurer qu'il comprenne à fond le processus d'apprentissage de l'enseignement, et qu'il s'entende sur les habiletés, connaissances, compétences et valeurs que devraient avoir les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants.

65. Nous recommandons que le personnel scolaire qui supervise les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants contribue de manière significative aux recommandations concernant la délivrance du brevet d'enseignement.

66. Nous recommandons qu'un ensemble de cours préalables communs soit établi au premier cycle en vue de l'inscription dans les programmes de formation initiale des enseignantes et enseignants, les décisions quant aux cours préalables étant prises par l'Ordre des enseignantes et des enseignants, en tenant compte des recommandations des facultés d'éducation et des conseils scolaires.

67. Nous recommandons que les facultés de lettres et de sciences soient encouragées à collaborer avec les facultés d'éducation à la préparation de cours appropriés au premier cycle, lorsque ceux-ci font défaut, dans des matières qui sont des prérequis à l'inscription dans les facultés d'éducation.

68. Nous recommandons que le programme consécutif de préparation initiale à l'enseignement soit prolongé d'un an, et que l'on ajoute une année au programme simultané. Nous recommandons que le baccalauréat en éducation soit décerné une fois que la candidate ou le candidat a terminé avec succès le programme de deux ans ou, dans le cas du programme simultané, a réussi l'équivalent du programme de deux ans en éducation.

69. Nous recommandons qu'au lieu des 40 journées de stage pédagogique exigées actuellement des étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants, elles ou ils fassent des stages d'observation et de pratique pédagogique d'une durée au moins équivalente dans les écoles désignées comme établissements de perfectionnement professionnel, pendant la première année du programme de baccalauréat en éducation, et qu'elles ou ils passent une bonne partie (au moins trois mois) de la deuxième année à travailler dans les écoles, sous la surveillance du personnel scolaire. Nous recommandons que les étudiantes et étudiants inscrits dans

les programmes simultanés aient à remplir les mêmes exigences, au cours de la durée du programme de formation initiale.

70. Nous recommandons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants, sur la recommandation des facultés d'éducation, délivre un brevet d'enseignement de l'Ontario provisoire à celles et ceux qui obtiennent un baccalauréat en éducation.

71. Nous recommandons que le brevet d'enseignement de l'Ontario devienne permanent après une année d'enseignement en Ontario, sur la recommandation d'une directrice ou d'un directeur d'école ou d'une agente ou d'un agent de supervision qualifié. Toutefois, le processus d'obtention du brevet d'enseignement serait tout à fait distinct de l'octroi de contrats d'enseignante et d'enseignant, stagiaire ou permanent, par le conseil employeur.

72. Nous recommandons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants établisse des critères pour la certification à l'enseignement préscolaire, et que, quelles que soient les exigences adoptées en matière de préparation et d'obtention du brevet, les enseignantes et les enseignants en éducation de la petite enfance aient des qualifications équivalentes à celles des autres membres du personnel enseignant, et jouissent d'un statut égal.

73. Nous recommandons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants se penche sur la question de la reconnaissance de celles et ceux qui ont actuellement un diplôme de niveau collégial en éducation de la petite enfance ou un brevet d'enseignement au cycle primaire et qui seront touchés par la création de programmes d'éducation préscolaire pour les enfants de trois ans dans les écoles publiques.

74. Nous recommandons que les conseils scolaires soient tenus d'offrir un appui professionnel convenable et soutenu à toutes les enseignantes et à tous les enseignants pendant leur première année d'exercice, afin de faciliter leur passage à l'enseignement à temps plein.

75. Nous recommandons que le perfectionnement professionnel soit obligatoire pour toutes les éducatrices et tous les éducateurs du système d'éducation publique, avec un renouvellement du brevet d'enseignement tous les cinq ans, qui dépendrait d'un rendement satisfaisant et d'une participation à des activités de perfectionnement professionnel reconnues par l'Ordre des enseignantes et des enseignants.

76. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation, les conseils scolaires et les fédérations, en collaboration avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants, étudient et favorisent divers moyens d'offrir des possibilités de ressourcement professionnel au personnel enseignant et aux responsables de l'administration scolaire.

77. Nous recommandons que tous les conseils scolaires mettent à la disposition du public des renseignements sur leurs systèmes d'évaluation du rendement, à l'aide de bulletins d'information ou d'autres moyens, de manière à informer les élèves, les parents, le personnel enseignant et le public des principes essentiels de l'évaluation du rendement et des lignes directrices suivies.

78. Nous recommandons que tous les systèmes d'évaluation du rendement des conseils scolaires prévoient une disposition pour solliciter systématiquement et régulièrement les commentaires des élèves et des parents concernant l'enseignement, la salle de classe, le climat à l'école, et les questions pour lesquelles elles et ils ont des suggestions ou des préoccupations.

79. Nous recommandons que le personnel enseignant débutant ait la possibilité d'obtenir une rétroaction utile auprès des collègues autres que la directrice ou le directeur d'école, ou la directrice adjointe ou le directeur adjoint, étant entendu que cette information ne sera pas utilisée pour prendre des décisions visant le contrat d'enseignante ou d'enseignant permanent. Des mentors désignés ou, dans les écoles secondaires, des chefs de département, pourraient prêter leur aide sur ce plan.

80. Nous recommandons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants, le Ministère et les conseils scolaires soulignent clairement que les directrices et les directeurs d'école ont la responsabilité d'exiger un rendement satisfaisant du personnel enseignant de leurs écoles, et qu'il incombe aux agentes et agents de supervision d'exiger que la direction de l'école applique les mesures qui s'imposent à

l'égard des enseignantes et enseignants dont le rendement est jugé insatisfaisant.

81. Nous recommandons que le Ministère, les fédérations d'enseignantes et d'enseignants, ainsi que les conseils scolaires concluent une entente sur tous les changements à apporter pour s'assurer que la politique et les pratiques relatives au congédiement assurent un équilibre réel entre les droits du personnel enseignant et les droits des élèves.

82. Nous recommandons qu'une maîtrise en éducation soit une condition à remplir pour être nommé au poste de directrice ou de directeur d'école, ainsi qu'au poste de directrice adjointe ou de directeur adjoint.

83. Nous recommandons que les cours de formation que la province offre aux candidates et candidats à la direction d'école se poursuivent, mais qu'ils soient régulièrement évalués, dès maintenant, par un comité d'évaluation indépendant formé de directrices et de directeurs d'école, d'agentes et d'agents de supervision en exercice, de spécialistes de l'administration scolaire, et d'au moins une personne de l'extérieur de l'Ontario. L'évaluation devrait être rigoureuse et indiquer dans quelle mesure le cours parvient à conférer les compétences et connaissances requises, de même qu'à répondre aux besoins du système. La poursuite de tout cours dépendrait d'une évaluation satisfaisante.

84. Nous recommandons que les conseils scolaires créent diverses expériences structurées permettant aux personnes qui aspirent à un poste d'administratrice ou d'administrateur et à celles qui commencent à exercer dans ce métier de développer des compétences en leadership. De telles expériences comprendraient des internats ou des observations au poste de travail, des échanges à l'extérieur du secteur de l'éducation, des détachements dans différents cadres éducationnels et une rotation organisée des directrices adjointes et directeurs adjoints pour leur permettre de travailler dans différentes écoles et d'occuper différents postes.

85. Nous recommandons que la nomination à un poste de directrice ou directeur d'école, ou à un poste de directrice adjointe ou directeur adjoint, soit d'une durée de cinq ans et que, pour conserver ces fonctions, la ou le titulaire soit tenu de participer à des programmes de perfectionnement professionnel jugés satisfaisants par le conseil scolaire employeur, de réussir ces programmes et de fournir un rendement satisfaisant.

86. Nous recommandons que, à la lumière des changements récents et des changements proposés quant à la nature et à l'organisation des programmes des écoles secondaires,

a) le rôle des chefs de département soit révisé, en vue de réduire, le cas échéant, le nombre de personnes qui exercent cette fonction;

b) les responsabilités des chefs de département comprennent la supervision et l'évaluation du personnel enseignant qui travaille dans leurs départements respectifs; et

c) des possibilités de perfectionnement professionnel satisfaisant soient offertes aux chefs de département.

87. Nous recommandons que les conseils scolaires passent en revue les responsabilités des agentes et agents de supervision à la lumière des changements recommandés dans ce rapport sur le plan de la gestion et de l'organisation, en vue de réduire le nombre de postes d'agentes ou d'agents de supervision, de manière opportune, à mesure que les titulaires prennent leur retraite et, s'il y a lieu, de modifier les fonctions des agentes et agents de supervision afin de les adapter aux nouveaux besoins organisationnels.

88. Nous recommandons que le programme préparant à la qualification d'agente ou d'agent de supervision se poursuive mais qu'il soit régulièrement évalué, en commençant dès maintenant, par un comité d'évaluation indépendant, qui serait formé notamment d'agentes et d'agents de supervision et de spécialistes de l'administration scolaire, et comprendrait des membres venant de l'extérieur de l'Ontario. La continuation du programme devrait dépendre d'une évaluation satisfaisante faite par ce comité.

89. Nous recommandons que les conditions d'admissibilité au Programme préparant à la qualification d'agente ou d'agent de supervision soient rajustées, afin de permettre aux conseils scolaires de nommer des administratrices et des administrateurs venant de l'extérieur de l'Ontario au poste d'agente ou agent de supervision.

90. Nous recommandons que les conseils scolaires offrent aux agentes et agents de supervision en exercice, ainsi qu'aux personnes qui aspirent à occuper ce poste, une plus grande possibilité de vivre des expériences variées, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur du système d'éducation, notamment par le biais de programmes d'échanges avec le gouvernement et le milieu des affaires.

91. Nous recommandons que les personnes nouvellement nommées au poste d'agente ou d'agent de supervision bénéficient d'un congé d'au moins 15 jours pendant leur première année d'exercice, pour participer à des activités structurées de perfectionnement, notamment :

a) en travaillant avec d'autres agentes et agents de supervision afin de mieux comprendre leurs nouvelles fonctions;

b) en participant à des groupes d'études ou à une série d'ateliers avec d'autres personnes nouvellement nommées au poste d'agente ou d'agent de supervision.

92. Nous recommandons que les agentes ou agents de supervision soient nommés pour une période de cinq ans, et qu'elles ou ils doivent participer de manière réussie à des activités de perfectionnement professionnel reconnues par le conseil employeur, et faire preuve d'un rendement satisfaisant, pour continuer à pouvoir exercer leurs fonctions.

Chapitre 13 : Les technologies de l'information

Voici les recommandations de la Commission :

93. Nous recommandons donc que le Ministère soit chargé du contrôle de l'utilisation accrue et efficace des technologies de l'information dans les écoles de la province, et que son rôle consiste à :

a) déterminer la portée et la nature des ressources informatiques actuellement utilisées dans les écoles de l'Ontario;

b) remplir le rôle de centre d'information sur ces ressources afin de garantir que tous les conseils scolaires soient au courant de cette information et d'empêcher le dédoublement inutile des efforts;

c) faciliter la formation des alliances entre le Ministère, les conseils scolaires, les fabricants de logiciels et de matériel et le secteur privé;

d) élaborer des normes communes, conjointement avec les partenaires du système d'éducation, concernant la production et l'acquisition de technologie;

e) élaborer des protocoles de licence relatifs à l'utilisation à distance par de nombreuses personnes de logiciels se trouvant dans un endroit central, que ce soit dans un réseau local ou un réseau à grande distance;

f) coordonner les efforts, y compris les projets de recherche et les projets spéciaux, visant à perfectionner les programmes efficaces d'évaluation du rendement des élèves.

94. Nous recommandons donc que les conseils scolaires, en collaboration avec le Ministère, le secteur privé, les universités et les collèges, entreprennent plusieurs projets ambitieux sur les ordinateurs et l'apprentissage dans les écoles, des projets nécessitant un important matériel et de nombreux logiciels. Ces projets devraient refléter la diversité de l'Ontario, inclure une composante d'évaluation distincte et complète et servir au perfectionnement professionnel, à la conception de logiciels et à l'analyse des politiques.

95. Nous recommandons que le ministre communique avec ses homologues des autres provinces par l'entremise du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada afin de créer un réseau national de projets sur les ordinateurs et l'apprentissage qui informerait les enseignantes et enseignants et les élèves d'un océan à l'autre.

96. Nous recommandons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants proposé exige que les facultés d'éducation incluent l'acquisition de connaissances et de compétences en informatique appliquée à l'éducation dans leurs programmes d'études pour tous les nouveaux enseignants et enseignantes.

97. Nous recommandons que les enseignantes et les enseignants puissent suivre des cours de perfectionnement qui leur donnent les connaissances et les compétences dont elles et ils ont besoin pour bien utiliser les technologies de l'information en classe, qu'elles et ils suivent ces cours de perfectionnement et que l'acquisition de telles connaissances

devienne une condition de renouvellement du brevet d'enseignement.

98. Nous recommandons donc que le ministère de l'Éducation et de la Formation et le ministère du Développement économique et du Commerce, par l'entremise de consortiums éducatifs et des programmes fédéraux existants, coordonnent leurs efforts avec ceux de la communauté des affaires ontarienne afin de distribuer les ordinateurs excédentaires par le biais des conseils scolaires de l'Ontario et que, à mesure que les ordinateurs seront plus nombreux dans le système scolaire, on accorde la priorité aux écoles des communautés à faible revenu et des communautés franco-ontariennes.

99. Nous recommandons que le Ministère augmente le budget réservé à l'achat de logiciels au nom des conseils scolaires de l'Ontario et qu'il donne aux conseils scolaires plus de souplesse dans l'utilisation des fonds pour qu'ils puissent obtenir de l'équipement informatique au moyen d'achats, d'ententes de location ou d'autres ententes de partage des frais.

100. Nous recommandons que les logiciels et toutes les autres ressources électroniques utilisées en éducation soient considérés comme du matériel didactique aux fins de l'évaluation de la Circulaire 14 (quant à la qualité, à l'équilibre, à l'absence de préjugés, etc.).

101. Nous recommandons que le Ministère, sur les conseils des éducatrices et des éducateurs compétents, détermine les domaines prioritaires dans lesquels la perspective et le contenu canadiens sont actuellement absents.

102. Nous recommandons que le Ministère dirige les efforts, de concert avec le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, visant à entreprendre un programme pour encourager la production de logiciels éducatifs canadiens de qualité supérieure par des entreprises canadiennes et d'autres organismes comme les conseils scolaires, les universités et les collèges.

103. Nous recommandons que le gouvernement de l'Ontario, en collaboration avec les conseils scolaires et d'autres organismes, s'engage à garantir que toutes les classes de toutes les écoles financées par les fonds publics en Ontario soient reliées à au moins un réseau informatique local et que, à son tour, ce réseau soit relié à un réseau provincial, un réseau national et au réseau Internet.

104. Nous recommandons que les conseils scolaires, en collaboration avec les ministères provinciaux et les organismes concernés, créent, dans les quartiers où l'accès aux ordinateurs personnels est moins probable, des centres communautaires de technologies de l'information, peut-être dans les écoles ou les bibliothèques publiques, et accordent un financement permanent pour le matériel, les logiciels et la dotation en personnel.

105. Nous recommandons que le Ministère appuie les conseils scolaires dans la mise sur pied de projets-pilotes qui donnent aux apprenantes et apprenants la possibilité d'avoir accès à des programmes et à de l'équipement financés et ce, en dehors de la journée scolaire définie.

106. Nous recommandons que le gouvernement de l'Ontario insiste sur le fait que les installations publiques comme les bibliothèques publiques et les écoles, et certains groupes sans but lucratif (comme les «freenets»), aient un accès garanti aux installations de l'autoroute électronique à un coût abordable (gratuitement, autant que possible, pour les utilisatrices et utilisateurs de ces installations).

107. Nous recommandons que le Ministère engage le processus de transformation du programme d'audioconférences Contact Nord en un réseau de vidéoconférences interactives.

Chapitre 14 : L'éducation en partenariats communautaires

Voici les recommandations de la Commission

108. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation confie à chaque école de l'Ontario le mandat de mettre sur pied un conseil scolaire communautaire, dont les membres devront provenir des secteurs suivants :

- parents
- étudiantes et étudiants (à partir de la 7[e] année)
- enseignantes et enseignants
- représentantes et représentants des groupes ethniques ou religieux locaux

- prestataires de services (gouvernementaux et non gouvernementaux)
- administration(s) municipale(s)
- clubs sociaux et oeuvres de bienfaisance
- milieu des affaires

109. Nous recommandons que chaque directrice ou directeur d'école dresse un plan d'action pour l'établissement et la mise en oeuvre du conseil scolaire communautaire.

110. Nous recommandons que les conseils scolaires aident les directrices et directeurs d'école à mettre sur pied et à maintenir des conseils scolaires communautaires, qu'ils suivent les progrès de ces conseils et en fassent état dans leurs rapports annuels.

111. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation, les fédérations d'enseignantes et enseignants et les conseils scolaires prennent les mesures nécessaires pour s'assurer que du personnel de liaison avec la communauté soit disponible pour aider les directrices et directeurs d'école à renforcer les liens entre l'école et la communauté. Ce personnel, qui ne vient pas des rangs du personnel enseignant accrédité, serait chargé d'aider à la mise en oeuvre des décisions et initiatives des conseils scolaires communautaires et d'autres initiatives engageant l'école et la communauté.

112. Nous recommandons que le premier ministre confie à un ministre principal, en sus de ses fonctions courantes, la responsabilité de réformer les services à l'enfance; et que ce ministre soit secondé par un Comité interministériel de ministres chargé des services à l'enfance;

a) que le Comité soit doté d'un personnel permanent;

b) que le Comité étudie et revoie systématiquement
- les approches adoptées à l'égard des services
- la qualité des services offerts
- les mécanismes de financement
- les mesures législatives
- l'organisation des compétences au niveau régional
- les structures provinciales

c) que le Comité établisse, par le biais des bureaux régionaux du ministère de l'Éducation et de la Formation, une direction et un plan de coordination entre les conseils scolaires et les autres prestataires locaux de services afin d'élaborer et d'aider à mettre en oeuvre les mécanismes nécessaires au soutien des travaux des conseils scolaires communautaires.

113. Nous recommandons que le gouvernement provincial examine les obstacles législatifs et connexes, et qu'il élabore un cadre de politique pour faciliter l'établissement de partenariats entre la communauté et les écoles.

114. Nous recommandons que le Comité interministériel de ministres, sous l'égide du ministre principal responsable, établisse, comme première tâche, un calendrier réaliste pour la mise en oeuvre des mécanismes, politiques et partenariats communautaires, précisant les délais de remise des rapports et de leur diffusion.

Chapitre 15 : Droits constitutionnels : problématique

Voici les recommandations de la Commission

115. Nous recommandons que l'article 136, qui traite de l'embauche préférentielle dans le système scolaire catholique, soit retiré de la Loi sur l'éducation.

116. Nous recommandons que, compte tenu du rôle du secteur d'éducation catholique,

le ministère de l'Éducation et de la Formation fasse en sorte que ce secteur jouisse d'une représentation adéquate et influente à tous les échelons professionnels et administratifs, y compris celui de sous-ministre adjoint; nous recommandons en outre que le Ministre crée une «équipe» ou une «direction» des politiques et programmes d'enseignement catholique au sein du Ministère.

117. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation et les facultés d'éducation établissent un cours de formation initiale ouvrant droit à des crédits, sur les fondements de l'éducation catholique, et que ce cours soit offert dans toutes les facultés d'éducation de l'Ontario.

118. Nous recommandons que tous les cours en enseignement religieux offerts actuellement dans les facultés d'éducation ouvrent droit à des crédits et qu'ils soient incorporés au programme régulier de formation générale.

119. Nous recommandons :

a) au ministre de l'Éducation et de la Formation de donner le mandat au CEFFO, en consultation avec les conseils scolaires, de proposer et de faire adopter des critères identiques pour l'admission des «non-ayants-droit» ou de leurs enfants;

b) au Ministère (MÉFO) de voir à ce que les conseils scolaires assument la responsabilité de largement publiciser ces critères auprès des communautés concernées, tout spécialement auprès des communautés ethnoculturelles;

c) aux conseils scolaires de modifier la composition des comités d'admissions pour les «non-ayants-droit» ou leurs enfants afin d'y intégrer un ou plusieurs parents franco-ontariens et un ou plusieurs parents appartenant à des communautés ethnoculturelles.

120. Nous recommandons au ministre de l'Éducation et de la Formation de donner mandat au CEFFO de lui recommander, dans les meilleurs délais et en se basant sur les documents existants, le ou les modèles de gestion scolaire par et pour les francophones, allant de l'éducation de la petite enfance à la fin du secondaire, qui desserviraient le mieux la population franco-ontarienne, et ce sans chercher à définir des structures administrativement symétriques par rapport aux structures de l'éducation de langue anglaise.

Nous recommandons au gouvernement, par l'entremise du ministre de l'Éducation et de la Formation, d'approuver et de mettre en oeuvre avec la plus grande diligence les recommandations reçues du CEFFO à l'égard de la gestion scolaire par et pour les francophones.

121. Nous recommandons que le financement du ministère de l'Éducation et de la Formation inclue automatiquement dans ses facteurs de pondération, pour tous les modules scolaires de langue française, les suppléments budgétaires requis pour permettre aux dits modules d'offrir, selon les besoins définis par la communauté :

a) le rattrapage linguistique accéléré (récupération, actualisation et perfectionnement);

b) l'animation culturelle nécessaire dans leurs classes et écoles.

122. Nous recommandons que, dans le cas des classes d'éducation de la petite enfance (de 3 à 5 ans), qui est une de nos recommandations clés du chapitre 7, priorité budgétaire de mise en oeuvre soit donnée par le gouvernement provincial aux modules scolaires de langue française sur tout autre conseil scolaire.

123. Nous recommandons qu'au lieu de travailler chacun de leur côté, les gouvernements du Canada et de l'Ontario, pour éviter le double emploi, financent conjointement l'initiative suivante touchant à la fois les écoles des réserves et les établissements relevant de la compétence provinciale, soit l'élaboration de programmes-cadres et de ressources pédagogiques reflétant mieux l'histoire des peuples autochtones du Canada et leur apport à la littérature, à la culture, à l'histoire et aux valeurs de notre pays, ainsi qu'à tout autre domaine dont il faudrait éventuellement tenir compte dans ces programmes.

124. Nous recommandons que l'on élabore des stratégies d'enseignement et d'évaluation mieux adaptées aux modes d'apprentissage retenus par les éducatrices et éducateurs autochtones.

125. Nous recommandons que les gouvernements fédéral et provincial collaborent avec les autorités scolaires autochtones et les premières nations afin d'assurer un meilleur soutien aux élèves qui doivent quitter leur communauté pour aller suivre des études de niveau élémentaire ou secondaire.

126. Nous recommandons que le gouvernement fédéral revoie sa méthode de financement de l'éducation des élèves autochtones dans les réserves, pour qu'on puisse y disposer des fonds nécessaires aux programmes spéciaux d'appui à l'éducation autochtone et de soutien professionnel des enseignantes et des enseignants.

127. Nous recommandons que la formation initiale des enseignantes et des enseignants et celle donnée en cours d'emploi préparent ces derniers à enseigner aux élèves autochtones et à enseigner des matières autochtones aux élèves de toutes origines.

128. Nous recommandons que le gouvernement fédéral, qui a compétence dans ce domaine, fasse tout en son pouvoir pour assurer un bon service de télécommunications en

Ontario, de manière à favoriser l'éducation au moyen de la vidéo interactive et du réseautage informatique.

129. Nous recommandons que les gouvernements fédéral et provincial contribuent à la préparation de cours, sur supports vidéo et disque optique compact (CD-ROM) d'abord, qui feront appel aux technologies interactives dès qu'on disposera d'une infrastructure de télécommunications adéquate.

130. Nous recommandons que le gouvernement fédéral aide les peuples autochtones à se doter des ressources nécessaires à l'enseignement de leurs langues, de concert avec les collectivités qui les parlent ailleurs au Canada et aux États-Unis.

131. Nous recommandons que la province, avec la collaboration des communautés des premières nations et des conseils scolaires, établisse des lignes directrices sur l'usage des langues autochtones comme langues d'enseignement, là où les ressources humaines et pédagogiques le permettent.

132. Nous recommandons que les gouvernements provincial et fédéral continuent d'élaborer du matériel pédagogique pour appuyer l'enseignement de la culture et des langues autochtones, aux fins de formation en cours d'emploi des enseignantes et enseignants et d'utilisation dans les écoles situées à l'intérieur ou en dehors des réserves, et que ce matériel soit largement diffusé auprès des intéressés.

133. Nous recommandons que le Ministère et les représentants des premières nations revoient la proposition découlant de la Déclaration d'intention politique sur la représentation des autochtones aux conseils scolaires, en tenant compte des changements qui pourraient survenir dans les structures générales des conseils par suite de la publication du présent rapport, et que tout accord subséquent soit mis en oeuvre dans les plus brefs délais.

134. Nous recommandons que les gouvernements fédéral et provincial poursuivent les négociations visant la pleine autonomie des premières nations en matière d'éducation.

135. Nous recommandons que le gouvernement provincial modifie sa façon de traiter avec les écoles élémentaires et secondaires administrées par les bandes autochtones, de manière à :

a) reconnaître qu'elles sont des écoles publiques d'une première nation régies par des autorités scolaires dûment mandatées;

b) favoriser la réciprocité et la coopération avec les conseils scolaires de la province.

Chapitre 16 : Une question d'équité

Voici les recommandations de la Commission

136. Nous recommandons fortement au ministère de l'Éducation et de la Formation de maintenir en poste une ou un sous-ministre adjoint chargé, outre ses autres fonctions, de défendre les intérêts des minorités francophones, anglophones, ethnoculturelles et raciales.

137. Nous recommandons que les conseillères et conseillers scolaires, les éducatrices et les éducateurs et le personnel de soutien bénéficient d'un programme de perfectionnement professionnel sur l'antiracisme.

138. Nous recommandons à cet égard que l'évaluation du rendement des agentes et agents de supervision, des directrices et directeurs, de même que des enseignantes et enseignants inclue des résultats mesurables liés directement aux politiques et aux plans antiracistes du Ministère et des conseils scolaires.

139. Nous recommandons, aux fins des dispositions sur l'antiracisme et l'équité ethnoculturelle de la Loi 21, que le ministère de l'Éducation et de la Formation exige des écoles et des conseils scolaires qu'ils sollicitent la collaboration des parents et des membres de la communauté à la mise en oeuvre des plans et à leur surveillance. Ce processus doit être lié aux mécanismes généraux de redevabilité des écoles et des conseils scolaires.

140. Nous recommandons en outre au Ministère et aux conseils scolaires d'examiner et de contrôler systématiquement le matériel didactique (textes, livres et revues, vidéos, logiciels, et ainsi de suite), les méthodes et programmes pédagogiques (programme d'études) ainsi que les outils d'évaluation pour s'assurer qu'ils soient dénués de tout racisme et qu'ils respectent l'esprit et la lettre des politiques antiracistes.

141. Nous recommandons que dans les compétences où les élèves noirs, filles et garçons, sont nombreux, les conseils et les autorités scolaires, les facultés d'éducation et les représentants de la communauté noire collaborent pour établir des écoles modèles et des programmes novateurs s'inspirant des approches pédagogiques exemplaires de façon à assurer le succès scolaire des élèves noirs.

142. Nous recommandons aux conseils scolaires, lorsque les élèves d'un groupe particulier accusent, collectivement, des signes de sous-performance généralisée, de s'assurer que les enseignantes et enseignants et que les directrices et directeurs disposent des stratégies pédagogiques nécessaires et des ressources humaines et financières voulues pour aider ces jeunes à s'améliorer.

Chapitre 17 : Pouvoirs et prise de décisions

Voici les recommandations de la Commission

143. Nous recommandons que tous les conseils scolaires comptent au moins un élève ayant droit de vote sur toutes les questions qui relèvent d'eux, pour autant que les mesures relatives aux conflits d'intérêts et les obligations juridiques habituelles soient respectées.

144. Nous recommandons que les conseils d'élèves soient chargés de réunir le point de vue des élèves sur toutes les dimensions de la vie à l'école et d'en faire part au personnel enseignant ainsi qu'à la direction, dont les réactions seront communiquées de façon systématique aux élèves, et que les conseils d'élèves jouent un rôle d'aviseurs auprès des élèves membres des conseils scolaires.

145. Nous recommandons que le ministre de l'Éducation et de la Formation crée le Conseil des élèves et des jeunes, chargé de prodiguer des avis sur toutes les questions pédagogiques, de trouver des moyens de permettre aux élèves de participer davantage aux décisions qui touchent leur vie et de parrainer des recherches sur la façon dont les élèves peuvent améliorer l'apprentissage dans les écoles.

146. Nots recommandons que le Ministère sollicite la collaboration des intéressés pour élaborer une Charte des droits et responsabilités des élèves et que les élèves y jouent un rôle de premier plan. Les éléments essentiels d'une telle charte doivent comprendre une description de l'information ainsi que des programmes et services auxquels l'élève a droit, des responsabilités que l'élève est tenu d'assumer, du rôle que les élèves ont le droit de jouer dans les décisions prises au sein du système et des recours offerts aux élèves qui s'estiment lésés dans leurs droits.

147. Nous recommandons que les élèves participent à l'élaboration et à l'examen périodique des codes de conduite et de diverses autres politiques et mesures adoptées en vertu de la Charte des droits et responsabilités des élèves, tant au niveau du conseil scolaire que de l'école. Ces politiques et mesures ne pourront en aucun cas porter atteinte aux droits et responsabilités précisés dans la Charte.

148. Nous recommandons que tous les élèves reçoivent de l'information au sujet de la Charte des élèves, et de toutes les politiques et dispositions qui peuvent les toucher directement; l'information devra être facilement compréhensible pour la plupart des élèves.

149. Nous recommandons que le Ministère mette progressivement en oeuvre une politique exigeant des conseils scolaires qu'ils cèdent une partie de plus en plus grande du budget des écoles à leurs directrices et directeurs, à condition que l'école se donne un projet éducatif; que le conseil assure le suivi de ce projet; que le personnel enseignant participe aux décisions touchant les programmes d'études, l'évaluation, le perfectionnement professionnel et la dotation et que l'école indique comment elle va au-devant des élèves, des parents et de la collectivité.

150. Nous recommandons qu'on élabore, au niveau provincial, une Charte des droits et responsabilités des parents, qui serait le fruit d'une collaboration entre les parents, le personnel enseignant, l'administration et les décideurs politiques.

151. Nous recommandons que les parents participent à l'élaboration des codes de conduite des élèves et des autres politiques et dispositions inspirées par la Charte des droits et responsabilités des parents, tant au niveau du conseil scolaire que de l'école.

152. Nous recommandons que les parents aient facilement accès à l'information qui concerne les Chartes des droits et

des responsabilités des élèves et des parents, et à toutes les politiques et dispositions qui touchent directement les élèves et les parents.

153. Nous recommandons que toutes les écoles de l'Ontario soient tenues de rendre compte des moyens mis en oeuvre pour accroître la participation des parents à l'apprentissage scolaire de leurs enfants.

154. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation, en consultation avec les associations provinciales de conseillères et conseillers scolaires, examine et révise les lois et règlements qui régissent l'éducation afin de préciser les responsabilités que doivent assumer les conseillères et conseillers scolaires en matière d'élaboration des politiques, par opposition aux responsabilités de nature opérationnelle.

155. Nous recommandons que le Ministère fixe une échelle salariale pour les conseillères et conseillers scolaires, dont le maximum serait de 20 000 $ par année.

156. Nous recommandons que, dans la foulée de la cession au gouvernement provincial de responsabilités relatives à la détermination du financement de l'éducation que nous proposons, la structure de gestion à deux niveaux des écoles publiques de la Communauté urbaine de Toronto soit progressivement abandonnée, le Conseil scolaire de la Communauté urbaine de Toronto étant remplacé par un consortium administratif composé des conseils scolaires de la Communauté urbaine de Toronto.

157. Nous recommandons que le Ministère affirme clairement son rôle de leader et son rôle de grand gestionnaire, particulièrement à l'égard des conseils scolaires, des fédérations des enseignantes et des enseignants et des facultés d'éducation, et qu'il élabore un plan en vue d'assurer une communication plus complète avec toutes les personnes concernées par l'éducation élémentaire et secondaire.

158. Nous recommandons, afin d'optimiser leur influence au sein du Ministère, de charger les sous-ministres adjoints représentant une clientèle particulière des questions touchant cette clientèle, et de les charger en outre d'autres dossiers importants reliés à l'éducation de l'ensemble de la population ontarienne.

Chapitre 18 : Le financement de l'éducation

Voici les recommandations de la Commission

159. Nous recommandons que les décisions relatives au financement égal par élève à l'échelle de la province, de même qu'aux sommes additionnelles à verser à certains conseils scolaires aux fins d'une véritable équité, soient prises par la province, qui s'assure également d'une juste répartition des fonds.

160. Nous recommandons d'autoriser les conseils scolaires à percevoir, uniquement au moyen des taxes foncières résidentielles, une somme supplémentaire n'excédant pas 10 p. 100 de leur budget tel qu'établi par la province.

161. Nous recommandons que tous les propriétaires soient tenus d'assigner explicitement leurs taxes foncières résidentielles au système scolaire auquel ils ont droit et qu'ils veulent appuyer, et que les taxes versées sans assignation explicite soient mises en commun et distribuées selon une formule par élève.

162. Nous recommandons au ministère de l'Éducation et de la Formation d'élaborer en premier lieu ce que serait un programme d'éducation jugé adéquat pour la province, puis de déterminer combien il en coûterait d'offrir ce programme dans toutes les régions de la province, en tenant compte des besoins divers des élèves et des particularités des communautés, comme la géographie, la pauvreté et la langue, qui influent sur les coûts de l'enseignement.

Chapitre 19 : La redevabilité du système

Voici les recommandations de la Commission

163. Nous recommandons au gouvernement d'établir l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage. Il relèverait de l'Assemblée législative et aurait pour principale responsabilité les tests universels de validation des savoirs de base de 3e et de 11e année.

164. Nous recommandons que l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage soit également chargé d'établir les indicateurs de rendement du système qui seront utilisés par les conseils scolaires et par les instances provinciales concernées.

165. Nous recommandons que l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage, de concert avec les intervenantes et les intervenants en éducation, établisse également des lignes directrices sur le contenu des rapports annuels préparés par les conseils scolaires et par le ministère de l'Éducation et de la Formation. Nous recommandons en outre que :

a) ces rapports soient publiés et mis en circulation largement dans les écoles et les collectivités;

b) le ministère de l'Éducation et de la Formation s'assure que tous les conseils scolaires soient informés des lignes directrices relatives aux rapports et les mettent en application.

166. Nous recommandons que les travaux et le mandat de l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage soient réexaminés dans cinq ans.

Chapitre 20 : Conclusion et stratégies de changement

Voici la recommandation de la Commission

167. Nous recommandons l'établissement d'une Commission de mise en oeuvre pour surveiller la mise en oeuvre des recommandations proposées par la Commission royale sur l'éducation.

Pour l'amour d'apprendre Annexes : Introduction

Dans les six annexes figurant dans le présent chapitre, nous tenons à reconnaître la contribution des nombreuses personnes qui ont participé à la réalisation de notre rapport.

De telles listes ne peuvent à elles seules témoigner de leur passion et de leur engagement face à l'éducation financée par les fonds publics.

Cependant, nous pensons que le simple fait de les nommer revient à leur rendre hommage. Nous saluons donc les éducatrices et éducateurs, les parents, les groupes de citoyennes et de citoyens et les nombreuses personnes qui nous ont envoyé des mémoires ou sont venues faire un exposé, les étudiantes et étudiants, les jeunes avec lesquels nous avons discuté dans le cadre de notre stratégie de rapprochement avec la jeunesse, les particuliers qui ont partagé leur expertise avec nous, les universitaires qui ont rédigé à notre intention des documents portant sur des problèmes épineux, de même que les nombreux éducateurs, éducatrices, étudiantes et étudiants qui nous ont accueillis dans leurs écoles au cours de nos pérégrinations automnales et hivernales à travers tout l'Ontario.

L'annexe A donne les noms des groupes et particuliers qui nous ont fait part de leurs points de vue, verbalement ou par écrit. Nous avons été étonnés et enchantés du nombre d'Ontariens et d'Ontariennes qui ont pris le temps de venir aux audiences ou de soumettre un mémoire (ou les deux, dans de nombreux cas). Des exposés ont été faits par des éducateurs et éducatrices, des parents, des groupes de citoyens et d'autres personnes. Nous avons entendu le point de vue de nombreux groupes, par région, culture, langue et domaine d'intérêt. Les mémoires des élèves figurent à l'annexe B, et non à l'annexe A.

L'annexe B indique les noms des élèves et autres jeunes qui ont parlé à la Commission dans le cadre de notre stratégie de rayonnement auprès des jeunes, individuellement ou comme membres d'organismes de jeunes. Pour appuyer ses efforts en vue de consulter les jeunes, la Commission a organisé des activités dans toute la province. En plus d'encourager les élèves à participer aux audiences, nous avons sollicité le point de vue de jeunes qui ne sont pas à l'école. Des séances ont eu lieu dans des centres commerciaux, des centres de détention, des centres communautaires et dans les bureaux d'autres organismes. Nous énumérons les mémoires présentés aux audiences publiques ainsi que les endroits autres que des écoles qui ont été visités dans le cadre du programme de rayonnement auprès des jeunes.

L'annexe C renferme les noms des personnes qui, en réponse à des demandes de la Commission, ont fait bénéficier la Commission de leurs compétences et connaissances. L'éventail de leurs contributions est impressionnant : des professeurs d'université et d'autres chercheurs ont parlé ou écrit au sujet de leurs recherches; des éducateurs et éducatrices ont fait part de leurs réflexions sur leur expérience et les répercussions possibles au niveau des politiques; d'autres particuliers ou groupes qui avaient effectué des études sur l'éducation et des questions connexes, en Ontario et ailleurs, nous ont généreusement communiqué les résultats de leurs recherches. Nous avons indiqué ceux qui viennent de l'extérieur de l'Ontario. Nous avons également consulté, à titre officiel, des représentants du ministère de l'Éducation et de la Formation, et d'autres représentants du gouvernement de l'Ontario. Dans d'autres cas, des fonctionnaires provinciaux ont fourni les données de base nécessaires pour éclairer nos travaux. Le rapport a bénéficié des efforts de toutes ces personnes, mais celles-ci n'assument aucune responsabilité pour les lacunes qu'il pourrait contenir. Nous nous excusons auprès des personnes dont le nom aurait pu être omis de notre liste par erreur.

L'annexe D donne le calendrier du volet le plus visible du travail de la Commission : les audiences publiques. Au cours d'une période de trois mois à l'automne de 1993, les membres de la Commission se sont assis dans les auditoriums d'écoles de toute la province et ont entendu des centaines d'Ontariens et d'Ontariennes qui ont pris le temps de faire connaître leurs opinions.

À l'annexe E, nous indiquons les écoles visitées par des membres de la Commission. Ceux-ci ont passé de quelques heures à plusieurs jours dans chaque école pour entendre les points de vue des élèves, du personnel et des parents.

L'annexe F indique les titres des documents de recherche qui ont été rédigés pour la Commission. Ces documents

pourront être consultés par les milieux universitaires et d'autres personnes intéressées, sous la forme de deux volumes : l'un pour les documents en français et l'autre pour les documents en anglais. Dans la plupart des cas, ces documents résument et passent en revue les recherches dans un domaine donné et indiquent les répercussions de la recherche sur le plan des politiques.

Enfin, on trouvera à l'annexe G de brèves notices biographiques des cinq membres de la Commission : l'honorable Monique Bégin, C. P., Gerald Caplan, Manisha Bharti, Avis Glaze et Dennis Murphy.

Annexe A : Mémoires et exposés

Toute personne qui désire consulter les mémoires et dossiers de la Commission royale sur l'éducation est priée de communiquer avec l'Unité de gestion des dossiers du Bureau de l'accès à l'information et de la protection de la vie privée au ministère de l'Éducation et de la Formation. Les dossiers seront conservés à cet endroit pendant trois ans, puis déposés aux Archives de l'Ontario.

1st Woodbridge Girl Guides, *Woodbridge*

Abbott, Beverly/Abbott, Murray

Aboriginal Women Solidarity of Mushkegowuk

Abshez, Charles, *Toronto*

Académie la Pinède, comité de parents, *Borden*

Acheson, Gisèle, *Navan*

Ackerman, Robert H., *Guelph*

Action Centre for Social Justice

Active Living Alliance of Ontario, *Toronto*

Ad Hoc Committee of the V.I.P. [Values, Influences & Peers] Program, *Etobicoke*

Adams, Karen, *Richmond Hill*

Addison, Bill

Addison Public School, Addison School Committee, *Addison*

Administrators of Medium-Sized Public Libraries of Ontario, *Whitby*

Adult Basic Education Association of Hamilton-Wentworth

Adult Day School of St. Joseph's/Scollard Hall, *North Bay*

Advanced Coronary Treatment Foundation, Ottawa General Hospital, Base Hospital Program, *Ottawa*

Aekema, (Mrs.) M.W., *Agincourt*

African Canadian Organization, *Scarborough*

African Heritage Educators' Network

Ageda, Belinda/Campbell, Brenda/Hanson, Tom

Agence pour la santé et la sécurité au travail, *Toronto*

Aggarwal, Saryu/Dunlop, Chantelle, *Cornwall*

Agincourt Collegiate Institute, Music Parents' Association, *Agincourt*

Aldrich, Ray

Aldridge, Norma Jean, *Simcoe*

Alexander Henry High School

Alexander Kuska Parent Group

Algoma District Municipal Association

Ali, S.

Allan, Marilyn

Allan, Richard J.

Allen, Betty

Allen, H., *Willowdale*

Alliance de la Capitale nationale sur les relations interraciales, *Ottawa*

Alliance for Educational Renewal, *Etobicoke*

Alliance of Trinidad & Tobago Alumni, *Scarborough*

Alliance pour les collèges francophones de l'Ontario

Alpha-Toronto, *Toronto*

Ambs, Dale

Amenta, Salvatore A., *Don Mills*

Amyotte, Mireille/Côté, Andréanne

Anderson, Percy/Brown, Riel/Gasparelli, Rosanna

André, Deborah, *St. George – Brant*

Anglican Church of Canada, Ecclesiastical Province of Ontario

Anishinabek Career Centre

Annett, Joanne, *Bothwell*

Anstey, Sandra, *Toronto*

Anti-racist Multicultural Educators' Network of Ontario (AMENO), *Kitchener*

Applied Scholastics Canada, *Toronto*

Apse, Inta, *Oxford Mills*

Archidiocèse d'Ottawa, *Ottawa*

Aria, Rata

Armenian, Atken, *Scarborough*

Armstrong, G. Grant, *Trenton*

Armstrong, S.W., *Ingleside*

Arnold, Judy, *Lambeth*

Arnold, Leona, *McKerrow*

Arnold, Marie, *Shelburne*

Ash, Larry

Ashroff, Khazeena/Mohammad, Fatima, *Mississauga*

Aslanidis, Christos, *Scarborough*

Assemblée des centres culturels de l'Ontario, *Vanier*

Association allergies santé et environnement/Parents for Education without Pollution, *Nepean*

Association canadienne de la technologie de l'information (ACTI), *Mississauga*

Association canadienne des professeures et professeurs d'université (ACPU), *Ottawa*

Association canadienne-française de l'Ontario (ACFO), *Vanier*

Association canadienne-française de l'Ontario (ACFO), conseil régional de London-Sarnia

Association canadienne-française de l'Ontario (ACFO), conseil régional de Hamilton, *Hamilton*

Association canadienne-française de l'Ontario (ACFO), régionale de la communauté urbaine de Toronto

Association canadienne-française de l'Ontario (ACFO), conseil régional des Milles-Iles, *Kingston*

Association canadienne-française de l'Ontario (ACFO), conseil régional du grand Sudbury

Association canadienne-française de l'Ontario (ACFO), conseil régional d'Ottawa-Carleton, *Vanier*

Association canadienne pour la santé, l'éducation physique et le loisir, *Gloucester*

Association canadienne-française de l'Ontario (ACFO), conseil régional de l'Huronie, *Penetanguishene*

Association de l'éducation coopérative de l'Ontario (AECO), *Perth*

Association de l'éducation coopérative de l'Ontario

Association de parents de l'école Monseigneur- de-Laval

Association de parents et instituteurs catholiques francophones de Sudbury

Association des agentes et des agents de supervision franco-ontariens (ASFO)

Association des chefs, enseignantes et enseignants de commerce de l'Ontario, *Sudbury*

Association des conseillers en orientation scolaire de l'Ontario

Association des conseils scolaires publics de l'Ontario, *Toronto*

Association des directeurs des départements d'études françaises des universités de l'Ontario, *Guelph*

Association des directrices et des directeurs d'école et de service du secondaire d'Ottawa-Carleton (ADSOC), *Ottawa*

Association des élèves des écoles secondaires ontariennes, London Region

Association des élèves des écoles secondaires ontariennes, Central Metro-West Region, *Thornhill*

Association des élèves des écoles secondaires ontariennes, Western West Region

Association des élèves des écoles secondaires ontariennes, Western West Region, Sarnia Cabinet Members

Association des élèves des écoles secondaires ontariennes, Northeastern Region

Association des élèves des écoles secondaires ontariennes, Eastern-South Region

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEEFO), section secondaire publique, *Sudbury*

Association des enseignantes et des enseignants responsables de sports inter-scolaires [SPORT CEPOC], *Vanier*

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEEFO), unité élémentaire publique d'Ottawa-Carleton

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEEFO) d'Ottawa-Carleton CSLF, section catholique, palier élémentaire, *Ottawa*

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEEFO), unité Nipissing secondaire, *Sturgeon Falls*

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEEFO), unité Stormont, Dundas et Glengarry secondaire

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEEFO), Essex élémentaire catholique, *Windsor*

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEEFO), unité Rive-Nord secondaire

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEEFO), unité Wellington, *Guelph*

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEEFO), unité Lambton secondaire catholique, *Sarnia*

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEEFO), unité Kirkland Lake-Timiskaming, *New Liskeard*

Association des enseignantes et des enseignants responsables de sports inter-scolaires (SPORT CÉPOC), *Vanier*

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEEFO), section secondaire publique, *Niagara Sud*

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEEFO), unité Sudbury séparée, *Sudbury*

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEEFO), unité Renfrew secondaire, *Pembroke*

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEEFO), unité secondaire de Kirkland Lake, *Kirkland Lake*

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEEFO), unité régionale, Nipissing élémentaire

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEEFO), unité secondaire catholique Ottawa-Carleton, comité de perfectionnement professionnel, *Ottawa*

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEEFO), unité Timmins élémentaire séparée, *Timmins*

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEEFO)

Association des étudiants d'école secondaire de l'Ontario

Association des francophones du Nord-Ouest de l'Ontario, *Thunder Bay*

Association des médias et de la technologie en éducation au Canada (AMTEC), *Ottawa*

Association des musées de l'Ontario, *Toronto*

Association des producteurs et distributeurs du média d'éducation du Canada, *Toronto*

Association des travailleurs sociaux professionnels de l'Ontario (ATSPO), Ontario Association of Speech/Language Pathologists & Audiologists (OSLA), Ontario Psychological Association (OPA), *Toronto*

Association des travailleurs sociaux professionnels de l'Ontario (ATSPO), *Toronto*

Association for Media Literacy, *Weston*

Association Foyer-Jeunesse

Association française des conseils scolaires de l'Ontario, région n° 4

Association française des conseils scolaires de l'Ontario

Association française des conseils scolaires de l'Ontario, région n° 1 (est), *Ottawa*

Association franco-ontarienne des conseils d'écoles catholiques, *Sudbury*

Association franco-ontarienne en éducation technologique

Association francophone des conseillères et des conseillers pédagogiques de l'Ontario, *Oshawa*

Association interculturelle franco-ontarienne (AIFO), *Toronto*

Association nationale des éditeurs de livres, *Montréal*

Association of Career Centres in Education Settings, *Etobicoke*

Association of Chief Psychologists with Ontario School Boards

Association of Colleges of Applied Arts & Technology, *Toronto*

Association of Educational Research Officers of Ontario

Association of Iroquois & Allied Indians, *London*

Association of Peel Secondary School Teacher-Librarians, *Mississauga*

Association ontarienne de l'éducation alternative, *Sturgeon Falls*

Association ontarienne de la dyslexie, *Ottawa*

Association ontarienne des professeurs de langues vivantes, *Toronto*

Association ontaroise des responsables en animation culturelle, *Unionville*

Association pour l'intégration communautaire de l'Ontario, *North York*

Association pour l'intégration communautaire de North Bay et du district

Association pour la santé et l'éducation physique de l'Ontario/Institut de cardiologie de l'hôpital de l'Université d'Ottawa, *Nepean*

Association pour les choix dans l'apprentissage (APCA), *Ottawa*

Association régionale de parents de Prescott-Russell, *Russell*

Atell, Mary Anne S., *Toronto*

Atfield, Louise, *Deep River*

Atfield, Michael D., *Deep River*

Atikokan Board of Education, *Atikokan*

Atikokan Home & Public School Association, *Atikokan*

Atikokan Public Library, Reading Plus Program, *Atikokan*

Atikokan Women Teachers' Association, *Atikokan*

Atkin, John

Atkinson, Judy, *Ajax*

Atwater, R.G., *Ottawa*

Auchinachie, Gwen, *Brantford*

Aurora Public Library Board, *Aurora*

Autism Society Ontario, Hamilton-Wentworth Chapter, Include Our Children, *Dundas*

Autism Society Ontario, Metro Toronto Chapter, *Etobicoke*

Autism Society Ontario, *Willowdale*

Aylan-Parker, Ted, *Caledonia*

Azeem, Iffat, *Markham*

B'Nai Brith Canada, League for Human Rights, *Downsview*

Bagshaw, Jean, *Huntsville*

Bahlieda, Robert A., *Newmarket*

Baier, Mardelle, *Brantford*

Bailey, N., *Orangeville*

Baily, John M., *Don Mills*

Baird, Keith/Baird, Florence, *Burlington*

Bajnoczy, Maria, *Toronto*

Baker, Clifford, *St. Catharines*

Baker, E.S., *Ottawa*

Baker, John E., *Peterborough*

Baker, Walter

Bank, Jeanne, *Brampton*

Banks, Jean Marie, *Hamilton*

Barbeau, Edward J., *Toronto*

Barel, Conny, *Komoka*

Barker, Kathryn Chang, *Ottawa*

Barker, Paul, *London*

Barker, Sandra, *Etobicoke*

Barnes, Margaret L./Barnes, Jeff, *Guelph*

Baron, Patricia K., *Ancaster*

Barrette, Louiselle, *Orleans*

Barrie Eastview Secondary School, OAC Physical Education Class, *Barrie*

Baster, John, *Belleville*

Bates, John

Baxter, (Dr.) Stephen, *Peterborough*

Baxter, Carol, *Fergus*

Bay Area Arts Collective, *Hamilton*

Bay Wellness Centre, *North Bay*

Baylen, Hermine, *Toronto*

Bayview Glen Church, *Thornhill*

Bayview Public School, Bayview School Community Council, *Midland*

Bayview Public School, Parents' Advisory Committee

Bazylinski, J.E., *Pefferlaw*

Beal, Penny

Beaton, Brian, *Sioux Lookout*

Beatson, Barbara, *Waterloo*

Beauchamp, Liliane

Beauchamp, Michel/Forgues, Oscar/Prévost, France

Beaudry, Émile/Daigle, Brigitte

Bedggood, Susan

Beer, Charles

Behrer, Janet

Belanger, William A., *Ottawa*

Bélanger, Nancy/Bergevin, Patrick/Lamoureux, Jacques

Bell, Donald B., *Kanata*

Bell, Ron, *Kitchener*

Bellau, Wallace

Bencze, J. Larry

Bennett, (Dr.) Paul, *Thornhill*

Bennett, Leslie J., *Pike Bay*

Bennett, Mary, *Pickering*

Benoit, Beth, *Hamilton*

Bentley, Nancy

Bergauer-Free, Christianne

Berger-Pluvoise, Marie-Josée, *Gloucester*

Bergeron, Ron

Bergevin-Holock, Rose, *Nepean*

Bergson, Sheldon, *Thornhill*

Bernard Betel Centre for Creative Living

Bernard, Jeanne, *Hamilton*

Bernier, Mark V., *Scarborough*

Bernofsky, Linda, *Thornhill*

Berrigan, G.J., *Whitby*

Bérubé, Robert, *Ajax*

Beswick, Michael, *Toronto*

Bethel Pentecostal Church, *Thedford*

Bethell, Steve

Beveridge, Geri

Beyak, Jason, *Fort Frances*

Bhardwaj, V. Sagar, *Sarnia*

Bicker, Gary, *Toronto*

Biemiller, Andrew/Meichenbaum, Donald

Billing, Helen F./Batty, Helen P., *Toronto*

Bird, Mike, *Etobicoke*

Birnie, J.D./Birnie, Mildred, *Stroud*

Birta, Dana, *Markham*

Bishop Francis Allen School, Parent Education Committee, *Brampton*

Bishop, Judith, *Hamilton*

Bisschops, John, *Sudbury*

Black Action Defence Committee

Black Educators' Working Group, *North York*

Black Parents' Community Group of Hamilton

Blake, H.T. (Ted), *Thunder Bay*

Blattel, Marilyn, *Ottawa*

Blaxall, Janet, *London*

Bled, Cynthia, *Ottawa*

Bloch-Hansen, Peter, *Toronto*

Bloes, Roy

Bloor Collegiate Institute, History Department, *Toronto*

Bloxsidge, Nallie, *Burgessville*

Board of Trade of Metropolitan Toronto, *Toronto*

Boardwatch, *Brockville*

Bokya-Lokumo, Monique, *Toronto*

Boldt, Victor, *North Bay*

Bond, (Ms) G., *Scarborough*

Boone, John

Boots, Deborah, *Mississauga*

Bordeleau, Louis-Gabriel

Borg, Betty, *Peterborough*

Borovilos, John, *Scarborough*

Bosman, Ed, *Moorefield*

Boston, Joyce, *Kirkland Lake*

Bosveld, Beverly John, *London*

Bouchette, Murray, *Sarnia*

Bourgeois, Pierre

Bourns, (Dr.) R.E., *Georgetown*

Bowley, R.E., *Peterborough*

Boxen, Gloria, *Richmond Hill*

Boyagoda, Randy, *Oshawa*

Boyne River Natural Science School/Albion Hills Conservation Field Centre/Cedar Glen Outdoor Education Centre/Etobicoke Outdoor Education Centre/Mono Cliffs Outdoor Education Centre/Pine River Outdoor Education Centre/Sheldon Centre for Outdoor Education

Boys' and Girls' Clubs of Ontario, Provincial Youth Council, *Hamilton*

Bradley, T. Juanita

Branchflower, Jane, *Bolton*

Brands, (Mr. & Mrs.) M., *Newmarket*

Brault, Nicole L., *Mississauga*

Bray, B., *Wahmipitae*

Brechun, Henry/Brechun, Elizabeth

Brennan, Dan

Brewster, Janet, *Guelph*

Bridlewood Community Elementary School, Parent Teachers' Association, *Kanata*

Brien, Robert, *Oakville*

Bright, Donna

Brill, Mark/Tam, Katrina

Brillinger, Marc, *Sutton West*

Brittain, Sharon, *Peterborough*

Broadview Community & School Association, *Ottawa*

Brock University, Faculty of Education, EDUC 8F10 Pre-Service Students, *St. Catharines*

Brock University, Faculty of Education, *St. Catharines*

Brock University, St. Catharines

Brockville & District Association for Community Involvement, Education Committee, *Brockville*

Brooks, Barry

Brooks, Betty, *Loring*

Brooks, Jennifer, *Oakville*

Broussard, W.A., *Ottawa*

Brown, (Dr.) Marilyn, *Hamilton*

Brown, Greg

Brown, Karen, *Kanata*

Brown, Lorna M./Brown, Michael, *Peterborough*

Brown, Robin, *Port Robinson*

Brown, Sherry, *Ajax*

Brown, Verna/Brown, Jessie, *St. Catharines*

Bruen, Trevor

Bruner, Ronald Douglas, *Leamington*

Bryan, Lanna Kay, *Pickering*

Buchanan, William, *Woodstock*

Buck, Karen, *Toronto*

Buckley, Michael, *Casselman*

Budden, L.J.

Bureau conseil en équité et en intégration, communauté ethno-culturelle

Bureau des Regroupements des Artistes Visuels de l'Ontario [BRAVO], *Vanier*

Burgess, Angela, *Russell*

Burghardt, Richard J., *Scarborough*

Burke, Patricia, *Kingsville*

Burlington Chamber of Commerce, Business & Education Issues Committee, *Burlington*

Burlington Public Library/Halton Hills Public Library/Oakville Public Library/Milton Public Library

Burniston, Barry E., *North Bay*

Burns, Ken/Burns, Trudy, *Alliston*

Burns, Trudy J., *Alliston*

Burton, William J., *Ottawa*

Burwell, Barbara, *Toronto*

Business & Professional Woman's Club of Windsor

C.D. Farquharson Junior Public School, students, *Agincourt*

Calvin Christian School Society

Cambridge Street School, Parents' Advisory Committee, *Ottawa*

Cambridge Youth Services

Cameron, Benoit, *Kingston*

Cameron, Gary, *Chapleau*

Cameron Heights Collegiate Institute, Physical Education Staff, *Kitchener*

Cameron, Jim, *Brantford*

Cameron, Wendy, *Richmond*

Campbell, (Captain) Douglas K., *Toronto*

Campbell, Denise/Rodaway, Mike

Campbell, John, *Port Colborne*

Campbell, Rose, *Leamington*

Campbell, Sterling

Can-Am Indian Friendship Centre, Community Education Committee

Canada, Commissariat aux langues officielles, *Ottawa*

Canadian Alliance of Black Educators (Ontario), *Toronto*

Canadian Association for Health, Physical Education & Recreation, Quality Daily Physical Education Program, *Gloucester*

Canadian Association of Montessori Teachers, *Etobicoke*

Canadian Book Publishers' Council, School Group, *Toronto*

Canadian Braille Authority, *Ottawa*

Canadian Centre for Italian Culture & Education

Canadian Council of Montessori Administrators, *Burlington*

Canadian Guidance & Counselling Association, *Ottawa*

Canadian Hearing Society, *Toronto*

Canadian Historical Association, *North York*

Canadian Institute for Conflict Resolution (CICR), Educational Initiatives, *Ottawa*

Canadian-Italian Business & Professional Association of Toronto, *Toronto*

Canadian Parents for French (Ontario), *Toronto*

Canadian Vocational Association, *Ottawa*

Canadians Against Violence Everywhere Advocating Its Termination (CAVEAT), comité sur l'éducation

Canterbury High School, comité consultatif de parents

Cantin, Pierre, *Orléans*

Capela, Ann K.

Carleton Board of Education, *Nepean*

Carleton Council of Parent/School Associations, *Kanata*

Carleton Roman Catholic Separate School Board, *Nepean*

Carleton University Rank & File (CURF)

Carmichael, Ann, *Kemptville*

Carousel Players

Carpenter, Jan

Carr-Braint, Margaret Lindsay

Carr, C.W.N., *Toronto*

Carson, Fred

Carty, Jarret, *Metcalfe*

Cascade Theatre

Case, (Dr.) Winslow Aubrey Sealey, *Sudbury*

Cash, Paul, *Richmond Hill*

Casserly, Donna, *North Bay*

Cathedral High School, Wilma's Place, *Hamilton*

Catholic Business Persons of London & Middlesex

Catholic Principals' Council of Ontario

Catholic Principals' Council of Ontario, Ottawa Unit

Catholic Principals' Council of Stormont, Dundas & Glengarry (Elementary)

Catholic Religious Education Consultants of Ontario, *Welland*

Catholic School Chaplains of Ontario, *Waterloo*

Catholic Women's League of Canada, Ontario Provincial Council, *London*

Cattani, Don

Caweth, Nathan, *Peterborough*

Cayenne, Carol

Cazabon, Benoît, *Ottawa*

Centennial '67/North Edwardsburg Public Schools, School Committee, *Spencerville*

Central Algoma Board of Education

Central Algoma Catholic Parishes

Central Ontario Computer Association, *Belleville*

Central Park Senior Public School, Grade 7 & 8 Students, *Oshawa*

Centre culturel Frontenac de Kingston, *Kingston*

Centre d'alphabétisation Moi, j'apprends du comté de Russell (Le), *Rockland*

Centre de ressources familial

Centre des sciences de l'Ontario, *Don Mills*

Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, *Vanier*

Centre Jules-Léger, regroupement de parents francophones pour les sourds

Centre ontarien d'information en prévention

Centre ontarien de leadership en éducation, leaders étudiant(e)s de l'Ontario, *Longford Mills*

Centre Wellington Principals, *Fergus*

Cerisano, Stanley

Cestnik, Lisa, *Toronto*

Chabot, Anne

Chamber of Commerce of Kitchener & Waterloo, Education & Training Committee, *Kitchener*

Chambre de commerce du district de Sudbury

Chan, May

Chang, Suzi/Persichilli, Pat

Change Your Future Program

Channen, (Dr.) Eric W., *Windsor*

Charette, Gerald

Chase, Lisa A.

Chasty, Margaret

Chatham & District Chamber of Commerce, Education Committee, *Chatham*

Cheater, Maxine, *Cambridge*

Checkeris, Ernie, *Sudbury*

Chedoke-McMaster Hospitals, Child & Family Centre, *Hamilton*

Cheng, Cindy, *Toronto*

Cherry, Diana, *Waterloo*

Cheskey, Edward, *Waterloo*

Child Poverty Action Group, Ottawa-Carleton Chapter, *Ottawa*

Childnature Schoolhouse, *Mississauga*

Children's Achievement Centre, *Windsor*

Chin, Grace-Marie, *Unionville*

Chinese Lingual-Cultural Centre of Canada, *Toronto*

Chong, E., *London*

Choquet, Joyce

Christian Education Committee, *London*

Christian Parents' Association, *Rainy River*

Christie, Janice

Christoff, (Mrs.) J., *Ottawa*

Chumak, Alex, *Toronto*

Churchill, M., *Simcoe*

Circosta, Graz, *East York*

Cirkovic, Marele, *Toronto*

Cissé, Vilma, *Weston*

Cité collégiale (La), *Ottawa*

Citizens for Fair Taxes, *Nepean*

Citizens United for Responsible Education (CURE), Ottawa Chapter, *Stittsville*

City of Hamilton, Department of Culture & Recreation, Arts & the Cities, *Hamilton*

City of North York, Public Health Department,

North York

Clark, (Dr.) Roger Allan, *Waterloo*

Clark, Bruce

Clawson, William, *Sarnia*

Cleator, Diane

Clemens, Cindy, *Port Colborne*

Clifford Bowey School, *Ottawa*

Cline, John

Cloutier, Joanne, *Cochrane*

Club Richelieu de Hamilton, *Hamilton*

Coalition de l'alphabétisation de l'Ontario, *Toronto*

Coalition for Children, Families & Communities/Sparrow Lake Alliance, *Toronto*

Coalition for Education Reform

Coalition for Student Nutrition, *Toronto*

Coalition for the Arts & Education, *Toronto*

Coalition of Ontario Agencies for School Health Education, *Toronto*

Coalition pour les droits des lesbiennes et des personnes gaies en Ontario, *Toronto*

Coates, Linda

Coburn, Richard W. (Dick), *Kenora*

Cochrane High School, Project Excellence, *Cochrane*

Colaiezzi, Lyle, *Moose Factory*

Coles, David, *Owen Sound*

Coll, Philip, *Guelph*

Collège Algonquin d'arts appliqués et de technologie, conseil pédagogique, *Nepean*

Collège Algonquin d'arts appliqués et de technologie, école de commerce, étudiants de commerce de détail, *Nepean*

Collège Cambrian d'arts appliqués et de technologie

Collict, Warren, *Thornhill*

Collier, Ashley, *Kincardine*

Collins, Monica, *Sudbury*

Combley, Heather, *Merrickville*

Comerford, Thomas/Comerford, Marie, *Toronto*

Comité régional de l'est de l'Ontario, français langue seconde, *Ottawa*

Commission de planification et de mise en oeuvre, *Toronto*

Committee Against Racial Discrimination, *Hamilton*

Committee for National Literacy Standards

Committee of Concerned Citizens in Education, *Toronto*

Community Action Group for Quality Daily Physical Education

Community Active Living, Lambton Committee

Community-Based Trainers of the Region of Waterloo and the Counties of Perth & Wellington, *Kitchener*

Community Child Abuse Council of Hamilton-Wentworth, *Hamilton*

Community Living London, *London*

Community Living, Stormont County

Concerned Citizens for Bible-Centred Religious Education in our Schools, Peterborough County, *Lakefield*

Concerned Citizens for Bible Centred Religious Education, *Lakefield*

Concerned Residents of Scarborough

Concerned Taxpayers' Group, *Shebandowan*

Conférence des évêques catholiques de l'Ontario

Congrès canadien pour la promotion des études chez la femme (CCPEF)

Congress of Black Women of Canada, York Region Chapter

Connell & Ponsford District School Area Board, *Pickle Lake*

Connelley, Milo M., *Toronto*

Conseil consultatif de l'Ontario sur la condition féminine, *Toronto*

Conseil de l'éducation catholique pour les francophones de l'Ontario

Conseil de l'éducation d'Espanola, section de langue française, *Espanola*

Conseil de l'éducation de Chapleau/Conseil des écoles séparées catholiques de la région de Chapleau/Conseil de l'éducation de Hornepayne/Conseil de l'éducation de Michipicoten/Conseil des écoles séparées catholiques de Michipicoten

Conseil de l'éducation de Hamilton, département de services sociaux, *Hamilton*

Conseil de l'éducation de Hamilton, *Hamilton*

Conseil de l'éducation de la ville de London, APPLE [Alternative Parent Participating London Elementary] Program, *London*

Conseil de l'éducation de la ville de London

Conseil de l'éducation de la ville de York, *City of York*

Conseil de l'éducation de la ville de Hamilton, section de langue française, *Hamilton*

Conseil de l'éducation de la ville de London, section de langue française, *London*

Conseil de l'éducation de Niagara Sud, *Welland*

Conseil de l'éducation de Nipissing

Conseil de l'éducation de Nipissing, section de langue française, *North Bay*

Conseil de l'éducation de Peel, comité consultatif de langue française

Conseil de l'éducation de Sault Ste-Marie, comité consultatif de langue française

Conseil de l'éducation de Sudbury, Adult Learning Centre

Conseil de l'éducation de Sudbury, section de langue française, *Sudbury*

Conseil de l'éducation de Sudbury, *Sudbury*

Conseil de l'éducation de Timmins

Conseil de l'éducation de Toronto, comité consultatif pour l'enfance en difficulté, *Toronto*

Conseil de l'éducation de Toronto, conseillères et conseillers scolaires NPD, *Toronto*

Conseil de l'éducation de Toronto, Lesbian/Gay/Bisexual Board Employees Group, *Toronto*

Conseil de l'éducation de Toronto, Parent Involvement Committee, *Toronto*

Conseil de l'éducation de Toronto, Special Education Department, *Toronto*

Conseil de l'éducation de Toronto, Student Affairs Committee, Toronto Association of Student Councils, *Toronto*

Conseil de l'éducation de Toronto, *Toronto*

Conseil de l'éducation de Toronto, Working to Learn Project, *Toronto*

Conseil de l'éducation de Toronto, Youth Alienation Project, *Toronto*

Conseil de l'éducation du comté de Frontenac, Parent Groups

Conseil de l'éducation du comté de Frontenac

Conseil de l'éducation du comté de Frontenac, Special Education Advisory Committee, *Kingston*

Conseil de l'éducation du comté de Frontenac, section de langue française, *Kingston*

Conseil de l'éducation du comté de Hastings

Conseil de l'éducation du comté de Lambton

Conseil de l'éducation du comté de Lambton, section de langue française

Conseil de l'éducation du comté de Simcoe, section de langue française

Conseil de l'éducation du comté de Simcoe, Special Education Advisory Committee (SEAC), *Midhurst*

Conseil des arts de l'Ontario, *Toronto*

Conseil des directeurs de l'éducation de l'Ontario (CDEO), *Mississauga*

Conseil des écoles catholiques de London et du comté de Middlesex, section de langue française

Conseil des écoles catholiques des comtés Stormont, Dundas et Glengarry, section de langue française, *Cornwall*

Conseil des écoles catholiques du Grand Toronto, *Toronto*

Conseil des écoles catholiques du Grand Toronto, section de langue française

Conseil des écoles catholiques séparées de la région de Waterloo, Co-operative Education Department/Waterloo County Board of Education, Co-operative Education Department

Conseil des écoles catholiques séparées de la région de Waterloo, section de langue française

Conseil des écoles catholiques séparées de la région de Waterloo, Welcoming Centre

Conseil des écoles de Niagara Sud, section de langue française

Conseil des écoles du Lac Supérieur, *Marathon*

Conseil des écoles françaises de la communauté urbaine de Toronto (CEFCUT), *Don Mills*

Conseil des écoles separées catholiques romaines de Dufferin et Peel, *Mississauga*

Conseil des écoles separées catholiques romaines de Dufferin et Peel, Association of Principals & Vice-Principals, Elementary Schools, *Mississauga*

Conseil des écoles separées catholiques romaines de Dufferin et Peel, Student Senate, *Mississauga*

Conseil des écoles separées catholiques romaines de Dufferin et Peel, Teacher-Librarians, Elementary Panel, *Mississauga*

Conseil des écoles séparées catholiques d'Ottawa, comité consultatif de parents, *Ottawa*

Conseil des écoles séparées catholiques d'Ottawa, *Ottawa*

Conseil des écoles séparées catholiques de langue française de Prescott-Russell, *L'Orignal*

Conseil des écoles séparées catholiques de la région de Durham

Conseil des écoles séparées catholiques de la région de Durham, Secondary School Council Presidents

Conseil des écoles séparées catholiques de la région de Durham, Special Education Advisory Committee

Conseil des écoles séparées catholiques de la région de Durham, section de langue française, *Oshawa*

Conseil des écoles séparées catholiques de Frontenac-Lennox et Addington, Special Assignment-Learning Resources Committee, *Kingston*

Conseil des écoles séparées catholiques de Frontenac-Lennox et Addington, *Kingston*

Conseil des écoles séparées catholiques de Hamilton-Wentworth

Conseil des écoles séparées catholiques de Halton, Religion/Family Life Subject Council, *Burlington*

Conseil des écoles séparées catholiques de Hamilton-Wentworth, Catholic Student Council Presidents' Association

Conseil des écoles séparées catholiques de Hamilton-Wentworth, Secondary School Library Heads, *Hamilton*

Conseil des écoles séparées catholiques de Hamilton-Wentworth, Instructional Services Department

Conseil des écoles séparées catholiques de Hamilton-Wentworth, St. Charles Adult Continuing Education Centre

Conseil des écoles séparées catholiques de Halton, section de langue française, *Burlington*

Conseil des écoles séparées catholiques de Hamilton-Wentworth, section de langue française, *Hamilton*

Conseil des écoles séparées catholiques de Kent, section de langue française

Conseil des écoles séparées catholiques de Lanark, Leeds et Grenville, Principals & Vice-Principals, *Brockville*

Conseil des écoles séparées catholiques de la région de Lakehead, *Thunder Bay*

Conseil des écoles séparées catholiques de Lanark, Leeds et Grenville, *Smiths Falls*

Conseil des écoles séparées catholiques de London et Middlesex, Student Council Prime Ministers

Conseil des écoles séparées catholiques de London et Middlesex, Adult & Continuing Education, London

Conseil des écoles séparées catholiques de London et Middlesex

Conseil des écoles séparées catholiques de London et Middlesex, Special Education Advisory Committee

Conseil des écoles séparées catholiques de la région de Nipissing, programmes FLS

Conseil des écoles séparées catholiques de Windsor, Ad Hoc Consultant Group, *Windsor*

Conseil des écoles séparées catholiques de Windsor, Co-operative Education Programs

Conseil des écoles séparées catholiques de Windsor, section de langue française, *Windsor*

Conseil des écoles séparées catholiques de la région de York, section de langue française

Conseil des écoles séparées catholiques de Windsor

Conseil des écoles séparées catholiques de la région de York, Secondary School Principals' Association

Conseil des écoles séparées catholiques des comtés de Frontenac-Lennox et Addington, section de langue française, *Kingston*

Conseil des écoles séparées catholiques du district de Hearst, *Hearst*

Conseil des écoles séparées catholiques du district de Timmins, section majoritaire de langue française, *Timmins*

Conseil des écoles séparées catholiques du comté d'Essex, Religious Studies Department Heads

Conseil des écoles séparées catholiques du comté d'Essex, section de langue française, *Windsor*

Conseil des écoles séparées catholiques du comté d'Essex, English Principals' Association

Conseil des écoles séparées catholiques du comté d'Essex, Junior & Senior Kindergarten Association, *Tecumseh*

Conseil des écoles séparées catholiques du comté d'Essex, *Essex*

Conseil des écoles séparées catholiques du district de Lakehead, section de la langue française

Conseil des écoles séparées catholiques du district de Lakehead, Special Education Advisory Committee

Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Lambton

Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Lincoln, section de langue française

Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Lincoln

Conseil des écoles séparées catholiques du district de Michipicoten, section de langue française, *Wawa*

Conseil des écoles séparées catholiques du district de Nipissing, éducation parallèle, *North Bay*

Conseil des écoles séparées catholiques du district de Sault-Ste-Marie, English Language Section, *Sault Ste. Marie*

Conseil des écoles séparées catholiques du district de Sault-Ste-Marie, section de langue française, *Sault-Ste-Marie*

Conseil des écoles séparées catholiques du district de Timmins, English Language Sections

Conseil des écoles séparées catholiques du district de Sudbury, section de langue française, *Sudbury*

Conseil des écoles séparées catholiques du district de Timmins, section de langue française, *Timmins*

Conseil des écoles séparées catholiques du district de Timmins, étudiants

Conseil des écoles séparées catholiques du district de Sudbury, Sudbury District Roman Catholic Separate School Board, English Language Section, *Sudbury*

Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Welland

Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Welland, Program Department

Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Welland, Conflict Resolution Committee, *Welland*

Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Welland, Dept. of Student Services

Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Wellington, section de langue française, *Guelph*

Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Wellington

Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Wellington, Program Department

Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Welland, Principals'/Vice-Principals' Association

Conseil des écoles séparées catholiques romaines du district de Cochrane, Iroquois Falls, Black River-Matheson

Conseil des écoles séparées catholiques romaines de Dufferin et Peel, section de langue française, *Mississauga*

Conseil des écoles séparées catholiques romaines du comté de Simcoe, *Barrie*

Conseil des écoles séparées catholiques romaines du comté de Simcoe, section de langue française, *Barrie*

Conseil des écoles séparées catholiques romaines du comté de Simcoe, Special Education Advisory Committee (SEAC), *Barrie*

Conseil des écoles séparées catholiques romaines du comté de Welland, section de langue française, *Welland*

Conseil des universités de l'Ontario, *Toronto*

Conseil ethnoculturel du Canada (CEC), *Ottawa*

Conseil ontarien de formation et d'adaptation de la main-d'oeuvre

Conseil ontarien de l'éducation artistique, *North York*

Conseil ontarien sur la formation du personnel enseignant, comité consultatif de langue française, *Toronto*

Conseil scolaire d'Etobicoke, *Etobicoke*

Conseil scolaire d'Ottawa, Adult High School, Teachers, *Ottawa*

Conseil scolaire d'Ottawa, Alternative Schools Advisory Committee, conseil scolaire d'Ottawa, Arts Advisory Committee

Conseil scolaire d'Ottawa, Computers Helping the Instructional Program Advisory Committee, *Ottawa*

Conseil scolaire d'Ottawa, Continuing Education Department, *Ottawa*

Conseil scolaire d'Ottawa, Joint Council of Elementary & Secondary School Advisory Committees

Conseil scolaire d'Ottawa, *Ottawa*

Conseil scolaire d'Ottawa, Ratepayers' Association, *Ottawa*

Conseil scolaire de la Rive Nord, section de langue française, *Elliot Lake*

Conseil scolaire de langue française d'Ottawa-Carleton, section catholique, parents, *Navan*

Conseil scolaire de langue française d'Ottawa-Carleton, section catholique, *Gloucester*

Conseil scolaire de langue française d'Ottawa-Carleton, section catholique, association des directeurs et des directrices d'école et de service de l'élémentaire d'Ottawa-Carleton

Conseil scolaire de langue française d'Ottawa-Carleton, section publique

Constantineau, Rose-Anne, *Rockland*

Consultants'/Co-ordinators' Association of Primary Educators

Contact North, Management Committee, *Sudbury*

Continuing Education Schoolboard Administrators, *Sault Ste. Marie*

Convey, George

Cook, Roger R., *Lindsay*

Cooke, G. Robin, *Delhi*

Cooke, Thérèse

Cooke, William, *Guelph*

Cooper, Beth

Cooper, Caroline

Cooper, Noel/Cooper, Patricia, *Richmond Hill*

Cooper, Pam, *Bruce Mines*

Cooper, Roy V., *Kanata*

Coopérative des services éducatifs du Nord de l'Ontario

Copley, Norman, *Hamilton*

Corindia-LaCivita, Nancy, *Brampton*

Corkett, David/Corkett, Darlene, *Barrie*

Cormenu, Jean-Marie

Cornish, Rob A., *Ajax*

Cornwell, (Mrs.) B.R.

Corporation of Little Trinity Church, *Toronto*

Corporation of the City of Toronto, Personnel Services Division, Outreach Recruitment Section, *Toronto*

Corson, David, *Toronto*

Corson, David/Cummins, Jim/Heller, Monica/Labrie, Normand, *Toronto*

Council for Exceptional Children, Chapter 503, *Sudbury*

Council for Exceptional Children, Ontario, *Gloucester*

Council for Exceptional Children, Ontario Division for the Physically Handicapped, *Toronto*

Council of African Organizations in Ontario, *Etobicoke*

Council of Christian Reformed Churches in Canada, *Burlington*

Council of Community School Associations for Peterborough County

Council of Drama in Education, *Guelph*

Council of Ontario Deans of Engineering, Council of Ontario Separate Schools

Council on Human Rights & Race Relations, *Toronto*

Cousins, Jackie

Cowan, Harvey J., *Springford*

Cowper-Smith, G. Blair, *Toronto*

Coxwell, Roy R., *London*

Craig, Betty Ann, *Ajax*

Craig, Doug

Craig, Kathryn, *Waterloo*

Crawford, Shelly

Crease, Harry E. "Skid", *Orangeville*

Creating Hope and a New Generation of Equality (CHANGE)

Creating Lifetime Attitudes-Student Safety (CLASS), Advisory Committee, Industrial Accident Prevention Association, *Mississauga*

Crechiola, Ruth, *Millgrove*

Creech, Cheryl

Cremasco, Karin, *Guelph*

Crestview Elementary School

Croft, Beverley, *Windsor*

Crooks, Sarah Merrick, *Castleton*

Cropp, D.T., *Kingston*

Cross, Dolores E., *Chicago*

Crysler, Robert, *Collingwood*

Culley, Catherine

Cumming, Bonnie

Cummings, Sherry

Cunniffe, F. Vida, *Aylmer*

Cunningham, Barbara, *Windsor*

Cunningham, David N., *London*

Cunningham, Mary, *New Liskeard*

Curle, Diana, *Ajax*

Curley, Rita, *Ottawa*

Currie, Stanley, *Ottawa*

D'Amore, Lou, *Etobicoke*

D'Heureux, Ellen/Singh, Patricia/

Zimmer, Andrea, *St. Catharines*

D'Orazio, Eugenio, *Toronto*

Daenzer, (Dr.) Patricia M., *Hamilton*

Daigle, Ronald, *Nepean*

Dale, Margo, *Sault Ste. Marie*

Daly, Jim, *Cambridge*

Daly, Susan, *Scarborough*

Dancey, Ron, *Oshawa*

Dare, Malkin

Davey, Pat, *Deep River*

Davidge, Ken W., *Hamilton*

Davidson, (Dr.) Alan S., *Bracebridge*

Davidson, Diana

Davidson, John H., *Stoney Creek*

Davies, Heather, *Mississauga*

Davies, Penny, *Mississauga*

Davis, Eleanor

Davis, Kim Sadler, *Sault Ste. Marie*

Davis, Maureen

Davis, Tom, *Markham*

Day, Candice/Taylor, Andrea/Simard, Raymonde

Day, Yvonne

de Luca, Vince, *St. Catharines*

De Bassecourt, Mary

Dean, Ghi, *Burlington*

Deanery of Essex County, *Tecumseh*

Deathe, Susan H., *Bolton*

Deer Park Ratepayers' Group Inc., *Toronto*

Delaney, Michael

Delome, Jean

Demeter, Anne Ross, *Hamilton*

Denlow Public School, Parent Group, *North York*

Denys, Laurent

Deorksen, Kern

DePooter, Kim/Gurnsey, Karen/Jovanovich, David/Williams, Steve, *St. Catharines*

DeRoos, Henry

DesRoches, Nicole, *Chelsea*

Deutschkanadischer Kongress (German-Canadian Congress), *Ottawa*

Devenish, Clem, *London*

Di Censo, Marisa

Di Cocco, Caroline, *Bright's Grove*

Di Fonzo, Joe, *Scarborough*

Di Mascio, Camillo

Dick, Mitzi Lee

Dickinson, Trudy, *Guelph*

DiMarco, (Mrs.) Sirkka, *Rexdale*

Dimitrie, David, *Windsor*

Dinner, Karen, *Toronto*

Diocese of Peterborough, *Peterborough*

Diocèse catholique d'Alexandria-Cornwall, *Cornwall*

Diplock, Jessica/Lang, Kristina/Parton, David

Direction générale de la condition féminine de l'Ontario, comité interministeriel sur l'équité entre les sexes en éducation et formation, *Toronto*

Dirks, Christine

Dixon, Peter

Dixon, R.G. Des, *Toronto*

Dobell, Jane

Dobson, Jennifer, *Toronto*

Dodgson, Susan Mary, *Beamsville*

Dodgson, Yvonne, *Oshawa*

Dolea, Mina-Eugen, *Toronto*

Domenico, Mark/Miyata, Cathy

Donato, Helen

Donnelly, Carol, *London*

Dorion, Basile, *Penetanguishene*

Dorscht, (Dr.) Axel, *Ottawa*

Doucette, Dean

Douglas, Derek/Douglas, Donna, *Petersburg*

Dowell, Christina, *Parry Sound*

Dowie, Janice, *Belleville*

Down Syndrome Association of Metropolitan Toronto, Education Committee, *Toronto*

Down Syndrome Association of Ontario

Down Syndrome Association of Ontario, National Capital Region, *Ottawa*

Doyle, Helen, *Toronto*

Doyle, Mary Rose, *Kingston*

Doyon, Nicolas

Drolet, Estelle, *Nepean*

Drouin, Pierre, *Orléans*

Drover, Annie

Dryden Board of Education, *Dryden*

Dryden, Veronica

Dubeau, Marjorie, *Perkinsfield*

Dubois, Diane

Dufferin County Board of Education, *Orangeville*

Dunn, Vikki, *Bolton*

Dunrankin Drive Public School

Duquette, Georges, *Sudbury*

Durham Board of Education

Durham Board of Education, Area 2 Administrators

Durham Board of Education, Area 2 Teachers

Durham Board of Education, Health & Physical Education Department, *Whitby*

Durham Board of Education, Supervisory Officers

Durham Catholic Principals'/Vice-Principals' Association

Durham College of Applied Arts & Technology, Pre-Employment Program Students, *Oshawa*

Durham Elementary School Administrators, *Oshawa*

Durham Geography Heads' Association, *Cannington*

Durham Regional Catholic Parent-Teacher Association, *Oshawa*

Durksen, Peter, *Fergus*

Dyck, Nelson, *Sutton West*

Eadie, (Dr.) Susan J., *Toronto*

Eadie, Carol, *Newmarket*

Eagle River Public School, Grade 7 & 8 students, *Eagle River*

Earl, (Dr.) Lorna M.

Earlscourt Child & Family Centre, *Toronto*

Early Literacy Learning, *Scarborough*

East York Board of Education, *East York*

East York Home & School Council

East York Principals' Association

Eastern Ontario Medical Association, Child Welfare Committee

Eastern Ontario Staff Development Network, *Kingston*

Eastern Ontario Technological Education Council (EOTEC)

Easton, Barry, *Kenora*

Easton, Carolyn, *Kenora*

École Cadieux, association de parents et d'enseignant(e)s, *Vanier*

École des Voyageurs, association parents-enseignants, *Orléans*

École élémentaire Horizon-Jeunesse, *Cornwall*

École élémentaire publique Jeanne-Sauvé, association des parents, *Orléans*

École Gaston-Vincent, association des parents, *Ottawa*

École Immaculée-Conception, personnel enseignant, *Ignace*

École Lamoureux/École Ste-Marguerite- Bourgeoys, association des parents, *Ottawa*

École Monseigneur-de-Laval, comité des parents, *Hamilton*

École Monseigneur-Rémi-Gaulin, association de parents, *Kingston*

École publique Carrefour Jeunesse, comité de parents, *Rockland*

École publique de la Rivière Castor, comité de parents-enseignants, *Russell*

École publique Nouvel Horizon, comité de parents, *Hawkesbury*

École publique Nouvel Horizon, personnel, *Hawkesbury*

École Sainte-Marguerite-Bourgeoys, association de parents, *Merrickville*

École secondaire catholique Marie-Rivier, conseil étudiants

École secondaire Étienne Brulé, étudiants, *North York*

École secondaire Garneau, association des parents et enseignants

École secondaire Georges-P.-Vanier, conseil des élèves

École secondaire l'Essor, élèves

École secondaire Macdonald-Cartier, association générale des étudiants

École secondaire Mgr-Bruyère, conseil des élèves, *London*

École secondaire publique De La Salle, association parents-élèves-professeurs

École secondaire régionale Glengarry, élèves

École Secondaire St. Laurent, Student Council, *Cornwall*

École St-Jean d'Embrun, association parents-enseignants, *Embrun*

École Ste-Jeanne-d'Arc, comité d'éducation, *Brampton*

Écoles Frère-André et Mgr-Bruyère, associations de parents, *London*

Ecumenical Study Commission on Public Education, *London*

Ecumenical Support Committee for Refugees, Education Sub-Committee, *Hamilton*

Educational Centre for Aging & Health, Northern Education Centre for Aging & Health, *Hamilton*

Educators of the Gifted in Ontario (EGO), *Dublin*

Educators' Association for Quality Education, *Thornhill*

Edwards, John F.

Elamad, Fozieh, *Markham*

Elbanna, Gamal A.

Elementary & Secondary Teacher-Librarians Ottawa & Carleton Boards of Education, Queenswood Public School, School Advisory Council, *Orleans*

Elgin County Roman Catholic Separate School Board

Elgin-St. Thomas Health Unit, Healthy Schools Program, *St. Thomas*

Ellis, Bill, *Kanata*

Ellis, R.S., *Pickering*

Ellis, Robert E., *Corbyville*

Emberley, Peter

Engell, Anne K., *Collingwood*

English Language Arts Network

Environnement Canada, direction générale de l'écocivisme, *Ottawa*

Equaywuk

Erent, (Ms) J.H., *Etobicoke*

ESL/ESD Resource Group of Ontario, *Toronto*

Essex County Parents for Quality Education

Ethnocultural Council of London, *London*

Etobicoke Board of Education, Adult & Continuing Education Department, *Etobicoke*

Etobicoke Board of Education, Mathematics Department

Etobicoke Chamber of Commerce, Technology Development Group, *Etobicoke*

Evans, Peter J.A., *Nepean*

Everitt, Katherine, *Chatham*

Evoy, Anna/MacPherson, Donna, *Perth*

Eyjolfson, Beverly, *Thunder Bay*

Eyre, (Dr.) Dean P., *Ottawa*

Families for Religious Equality in Education

Family Literacy Interest Group, *Kingston*

Fanshawe College of Applied Arts & Technology, *London*

Fanshawe College of Applied Arts & Technology, Continuing Education Advisory Committee, *London*

Fanshawe College of Applied Arts & Technology, Futures Program Trainees, *Simcoe*

Farber, Kelly, *Thornhill*

Faria, Tito/Faria, Isabel

Farnworth, Marilyn, *Brampton*

Farrar, Bernice Lever, *Richmond Hill*

Farrell, John, *Scarborough*

Farrow, David

Father Bressani Catholic High School, Athletic Council, *Woodbridge*

Father Henry Carr Secondary School, Student Council, *Etobicoke*

Father John Redmond High School, Student Council, *Etobicoke*

Faukovic, M., *Toronto*

Federation of Catholic Parent-Teacher Associations of Ontario, Windsor/Essex Regional Council

Federation of Catholic Parent-Teacher Associations, London & Middlesex Regional Council

Federation of Catholic Parent-Teacher Associations of Ontario, *London*

Federation of Chinese Canadians in Scarborough, *Scarborough*

Federation of Sikh Societies of Canada, *Ottawa*

Federation of Trinidad & Tobago Organizations of Ontario, *Mississauga*

Federation of Women Teachers' Associations of Ontario, Anti-Racist Education Committee, *LaSalle*

Federation of Women Teachers' Associations of Ontario (FWTAO)

Fédération canadienne de l'entreprise indépendante (FCEI), *Willowdale*

Fédération canadienne des associations foyer-école et parents-maîtres, *Ottawa*

Fédération canadienne des femmes diplômées des universités, Mississauga, comité sur l'éducation, *Mississauga*

Fédération canadienne des femmes diplômées des universités, *Ottawa*

Fédération des aîné(e)s francophones de l'Ontario

Fédération des aîné(e)s francophones de l'Ontario, région du Moyen-Nord/Coalition sur l'analphabétisme chez les aîné(e)s franco- ontariens

Fédération des associations de parents francophones de l'Ontario

Fédération des associations de sports scolaires de l'Ontario (FASSO), *Barrie*

Fédération des caisses populaires de l'Ontario, *Ottawa*

Fédération des écoles islamiques de l'Ontario, *Ottawa*

Fédération des élèves du secondaire franco-ontarien (FESFO), *Vanier*

Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, *Toronto*

Fédération des enseignantes et enseignantes des écoles secondaires de l'Ontario, comité de langue française

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, *Sudbury*

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, East York, district 51, *Toronto*

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, *Waterloo*

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Algoma, district 30

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Kirkland Lake, district 32

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Red Lake, district 50

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, *Thunder Bay*

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, *Toronto*

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Nipigon-Red Rock Division, Local 29, *Red Rock*

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, *Thunder Bay*

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, districts 1 et 34

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Brant, district 5

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, *Manitoulin Island*

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, district 26

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, district 8

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, district 10,

Professional Students' Support Personnel

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario (FEESO), comité de langue française

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Niagara Sud Welland, district 7

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, North Shore, district 56

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Dufferin, district 48, *Orangeville*

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Simcoe, district 27, *Barrie*

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, district 17, *Whitby*

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, district 13

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Frontenac, district 20, *Kingston*

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Peel, district 10, *Mississauga*

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, *Victoria-Haliburton*

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Lanark, *Smith Falls*

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, district 21

Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Peterborough, district 18/ Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Northumberland et Newcastle, district 49

Fédération des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, Victoria District, *Lindsay*

Fédération des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, Durham District, *Whitby*

Fédération des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, Ottawa District

Fédération des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, London & Oxford County Districts

Fédération des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, North York District, *North York*

Fédération des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, Stormont, Dundas and Glengarry District

Fédération des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, Sault Ste. Marie District, *Sault Ste. Marie*

Fédération des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, Frontenac District, *Kingston*

Fédération des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, Toronto District, *Toronto*

Fédération des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, Hamilton District, *Hamilton*

Fédération des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, *Toronto*

Fédération des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, Thunder Bay District/Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA) Thunder Bay, Elementary Unit/Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Thunder Bay District, Secondary Unit

Fédération des enseignants des écoles publiques de l'Ontario (OPSTF), Peterborough District, *Peterborough*

Fédération des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, York Region

Fédération des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, North Bay District

Fédération des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, *Lincoln*

Fédération des orchestres symphoniques de l'Ontario, *Sudbury*

Fédération du travail de l'Ontario (FTO), *Don Mills*

Fedrock, Debra, *Paris*

Feizo, Carole/Gas, Jan

Ferguson, Robert, *Nepean*

Ferron, Monique/Barton, Mary

Feuerverger, Grace, *Toronto*

Fiddes, Graham R., *North York*

Filopovich, Ifka

Fink, Dean, *Ancaster*

Finlay, Barry, *Oakville*

Finley, Helen S., *Kingston*

Finn, Maureen, *Kingston*

Fish, Ann Marie, *Richmond Hill*

Fish, Patrick

Fitzgerald, J. Terry, *Point Edward*

Fitzgerald, Mary, *Bowmanville*

Fitzsimmons, Tom

Flamborough Chamber of Commerce, *Waterdown*

Flear, Sandra, *Toronto*

Fleming, Leslie

Fletcher, John C., *Kitchener*

Fletcher, Susan, *Ottawa*

Fleuren, Peter/Fleuren, Idith, *Rodney*

Fleurie, Des J., *Fort Frances*

Fligg, Mel, *Barrie*

Flood, (Ms) E.A., *Willowdale*

Florescu, Viorica, *Kanata*

Florio, Marnie, *Burlington*

Flynn, J. Kathleen, *Mississauga*

Flynn, Maureen, *Ottawa*

Fondation ARTES, conseil d'administration, *Ottawa*

Fondation canadienne contre la faim, *Ottawa*

Fondation canadienne de la jeunesse, *Ottawa*

Fondation des maladies du coeur de l'Ontario, *Toronto*

Fondation ontarienne des échanges d'éducatrices et d'éducateurs, *North York*

Fondation pour l'éducation d'Ottawa-Carleton, *Kanata*

Fonds canadien du film et de la vidéo indépendants, *Ottawa*

Foote, Jack, *Campbellcroft*

Force, Dora, *Woodstock*

Forest Manor Public School, *Willowdale*

Forster, (Dr.) David R., *Maple*

Forsyth-Sells, Lee Ann

Fort Frances-Rainy River Board of Education, Education Committee, *Fort Frances*

Fort Frances-Rainy River Board of Education, *Fort Frances*

Forum for Higher Education in the Public Interest/Our School, Ourselves

Forum on Responsible Education (FORE)

Foster, Jason/Russell, Robert

Foundation for the Advancement of Aboriginal Youth, *Toronto*

Fournier, Natalie/Burry, Julie

Frame, (Mr.) A.G., *Sarnia*

Frame, J.D., *Exeter*

Frankland Community School, Parent-Staff Association, *Toronto*

Frankson, A. Gregory, *Kingston*

Fransham, Richard, *Gloucester*

Fraser, Cathy

Fraser, Sheila G., *Sault Ste. Marie*

Freedman, (Dr.) Joe, *Red Deer*

Frew, Alexander F., *Deep River*

Froment, Phil, *Nepean*

Frommer, Joan Barbara, *Ottawa*

Frontenac County Quality Daily Physical, Education Action Team

Frontenac County Women Teachers' Association/Ontario Public School Teachers' Federation (OPSTF), Frontenac District/Association of Elementary School Administrators of Frontenac County

Frontier College, *Toronto*

Frudd, Susan, *Ajax*

Fulford, Celine M., *Aurora*

Fung, Ellen, *Willowdale*

Furey, Patrick, *Port Elgin*

Furlong, Edward, *Rosseau*

Fuykschot, Cornelia, *Gananoque*

Gaensbauer, Joan, *Peterborough*

Galardi, Sharon

Galliene, Christina, *Whitby*

Gallivan, Robert J., *Thornhill*

Garbutt, W. Terry

Gardner, John R., *Toronto*

Gardos, Paris Cameron, *Toronto*

Garrett, Marjorie Mallory, *Prescott*

Garton, Wilma A., *Ottawa*

Garvin, Nora, *Thornhill*

Gaudaur, Charles/Gaudaur, Darlene, *Perth*

Gaudet, Claudette G., *Orléans*

Gaul, John A., *Hamilton*

Gause, M., *Parry Sound*

Gavin, Frank

Gedeon, (Dr.) Steven A., *Toronto*

General Motors of Canada

George Brown College of Applied Arts & Technology, *Toronto*

George Brown College of Applied Arts & Technology, Committee on Special Needs/Ontario Articulation Network, *Toronto*

George, Rina E., *Markham*

Georgian College of Applied Arts & Technology, Academic Management Team, *Barrie*

Gérin-Lajoie, Diane

German-Canadian Congress, Ontario Chapter, *Toronto*

Gerner, Malcolm, *Dundas*

Gervais, Robert

Get Involved in Volunteer Efforts Program (G.I.V.E.), *North Bay*

Giannandrea, C., *Mississauga*

Gibb, Dave

Gibbs, Keith, *Gloucester*

Gibson, Sandi, *Windsor*

Giesbrecht, Brenda

Gigg, Ed

Gilbertson, Diane, *Guelph*

Gill, (Dr.) Stephen, *Cornwall*

Gilmour, Brad W., *Ottawa*

Ginou, Alex

Girard, April, *Atikokan*

Girls & Women in Sport Liaison Committee, *Nepean*

Giroux, Dominic, *Gloucester*

Given, R. Wayne, *Guelph*

Givens, C.R., *Barrie*

Glencairn Community Resource Centre, Stay In School Program, *London*

Glendon, Margaret

Glenforest Secondary School, OAC English Students, *Mississauga*

Glengarry District High School, Parent-Teacher Committee

Glueheisen, Jonathan

Godin, Gaëtan

Gold, (Dr.) Joseph

Golden Avenue Public School, Parent Advisory Committee, *South Porcupine*

Goldstein, Dian, *Willowdale*

Goldstein, Paul, *Toronto*

Golish, Kenneth/Golish, Pamela, *Windsor*

Gollert, Norman D.

Gollinger, Robert G., *Prescott*

Gontier, Hazel, *Toronto*

Gorbold, Donna, *Etobicoke*

Gordon, Pamela, *Kemptville*

Gorrie, Donna, *Meaford*

Gouin, Gisèle

Goulet, André, *Orléans*

Grace, (Dr.) Noelle, *Toronto*

Graham, Alda, *Monkland*

Graham, Ralph, *London*

Grand Council Treaty #3

Grand River Collegiate Institute, Student Executive, *Kitchener*

Granger, Jean-Claude, *Orléans*

Granger, Matthieu/Davey, Michelle

Grant, Joanne, *North York*

Gray, Dianne, *Windsor*

Gray, Linden, *Beeton*

Greater Metro Co-operative Education Association, *Scarborough*

Greater Metropolitan Toronto Co-ordinators of Music, *Etobicoke*

Greater Peterborough Chamber of Commerce, *Peterborough*

Greater Welland/Pelham Chamber of Commerce, Education Committee

Green, Martin

Greer, Anne, *Thornhill*

Gregorini, Lucy, *Lively*

Grey Bruce Community Industrial Training Advisory Committee Inc., *Owen Sound*

Grey County Board of Education, *Markdale*

Gribben, John, *Weston*

Griffiths, William R., *St. Catharines*

Grottoli, Louise, *Sudbury*

Gruber, Helen D., *Ottawa*

Guelph-Wellington Association for Community Living, Education Committee, *Guelph*

Guetta, Arnold

Guinan, Sandra, *Richmond Hill*

Gunner, Marnie

Gupta, M., *Scarborough*

Gurdyal, Tania, *Markham*

Gutman, Mory/Gutman, Catherine, *Richmond Hill*

Guzik, Pauline, *Powassan*

Habs, Ludi, *Oakville*

Haché, Denis/Boissonneault, Julie

Haddon, Michael A., *Mississauga*

Hagar, Aubrey, *Guelph*

Hahn, Sybille B., *Toronto*

Halberstadt, Alan

Hall, Beatrice E., *Thornbury*

Hall, Beverly E., *Sioux Lookout*

Hall, Christine/Treasure, Stephen, *Aurora*

Halpern, Gerald, *Ottawa*

Halton Association for Young Children, *Burlington*

Halton Board of Education, Special Education Advisory Committee, *Burlington*

Halton Council of Home & School Associations, *Oakville*

Halton Industry Education Council, Career Centre, *Burlington*

Hamilton & District Chamber of Commerce, *Hamilton*

Hamilton Community Group, *Hamilton*

Hamilton Council of Home & School Associations

Hamilton Teacher-Librarians' Association, *Hamilton*

Hamilton Township Ratepayers' Association, *Port Hope*

Hamilton Women Teachers' Association, *Hamilton*

Han, Joanne

Haner, Vonnie, *Wellesley*

Hanlin, Esther, *Fonthill*

Hanson, Jean, *Lively*

Hanson, Kathryn S., *London*

Harambee Centres Canada – National Capital Region, *Ottawa*

Harel, Ziv, *Thornhill*

Harris, Betty A., *Stittsville*

Harris, Heather, *Lindsay*

Harris, Margaret

Harrison, Mary W./Harrison, Anthony J., *Markham*

Harvey, M. Elaine, *Kingston*

Hastings & Prince Edward County Roman Catholic Separate School Board

Hastings Women Teachers' Association, *Belleville*

Haswell, Kathleen, *Brampton*

Hatch, Wilfred T., *Brantford*

Hawken, Jill, *Ottawa*

Hay, Roger L., *Sarnia*

Head, Tammie L.

Hedman, Jack, *Fort Frances*

Heighington, G., *Scarborough*

Heit, Marcy, *St. Catharines*

Hellenic-Canadian Federation of Ontario

Helmer, Joan, *Oshawa*

Helmus, Bill

Hemmert, R., *Scarborough*

Henderson, Hugh, *Kingston*

Henley, Elfreda, *Toronto*

Hennessy, Peter, *Elginburg*

Hennings, Dean/Matt, Dave

Herdmiller, Mary, *Waterloo*

Heritage Renfrew Home Children Committee, *Renfrew*

Herster, Doris, *St. Catharines*

Hewitt, (Dr.) Jean

Heydorn, Bernard L., *Newmarket*

Heyns, (Mr. & Mrs.) Arie, *Allenford*

Hibbert, Terrence G.S., *Toronto*

Higgins, David A., *Barrie*

High, Steven

Highland Secondary School, Alternative Education Program Students

Hill, Danuta, *Caledon East*

Hill, Frances E., *Newmarket*

Hill, Nancy

Hillesheim, Susan

Histed, Roberta, *L'Orignal*

Hobbs, Anne/Bean, Joann, *Waterdown*

Hobbs, Ian A./Hobbs, Roseanne

Hochner, Sydney V., *Brantford*

Hodgins, Alex A., *Kapuskasing*

Hodgkinson, E., *Peterborough*

Hogan, Brian E.

Hogarth, Marlene, *Thunder Bay*

Holland, Carroll, *Ottawa*

Holland Marsh District Christian School, Board of Directors, *Newmarket*

Hollingsworth, Silvina, *Toronto*

Holub, (Dr.) B.J., *Guelph*

Holy Cross Catholic Secondary School

Holy Cross Parent-Teacher Association

Holy Family Catholic School, Catholic Parent-Teacher Association, *Ottawa*

Home School Legal Defense Association of Canada, *Peterborough*

Honsberger, Lynn, *Ottawa*

Honzatko, Barbara J., *Keewatin*

Hook, (Dr.) Richard, *Etobicoke*

Horvath, (Mrs.) H., *North York*

Horvath, Louis/Horvath, Maria, *Don Mills*

Hotte, Denis A./Hotte, Lucille M., *Gloucester*

Hough, Catherine, *Scarborough*

Houghton, Meghan/Barton, Debbie

Howard, Al, *Sioux Lookout*

Howe, L., *Leamington*

Howell, Evelyn, *Burk's Falls*

Howes, Deborrah, *Pickering*

Hughes, Karlene, *Markham*

Hughes, Susan, *Picton*

Hughes, Wendy

Hugli, Maggie, *Oshawa*

Humber College of Applied Arts & Technology, *Toronto*

Humberview School, Student Group, *Bolton*

Humewood Community School, Cherrywood Alternative Program, *Toronto*

Humphries, Mark P./Humphries, Deborah M., *Timmins*

Hundert, Ken, *Etobicoke*

Huron County Board of Education

Huron County Health Unit

Huron-Perth County Roman Catholic Separate School Board, *Dublin*

Huron Women Teachers' Association

Huschka, Bob

Hussain, Glenys

Huston, Emily, *Combermere*

Hutt, Jackie, *Lakefield*

Hux, Allan, *Toronto*

Hynes, Douglas

Hynes, William A., *Don Mills*

Hynes, William A., Don Mills

Iga, Julia/Collins, Chris/Arango, Nicholas

Ignatius, Susan, *Cornwall*

Imbeault, Jean-Claude

Immaculate Conception Catholic School, Parent Advisory Committee, *Port Perry*

Immanuel Christian School Society

Improving School Discipline Project

Independent First Nations' Alliance, *Sioux Lookout*

Industrial Accident Prevention Association, (IAPA) CLASS [Creating Lifetime Attitudes – Student Safety] Advisory Committee, *Mississauga*

Industrial Training Centre for Women/Zalco (ITCH/ZALCO)

Inglis, Norine, *Peterborough*

Institut national canadien pour les aveugles (INCA), *Ottawa*

Institute for Enterprise Education, *St. Catharines*

Institute of Electrical & Electronics Engineers, Toronto Section, *Brampton*

Integration Action Group, *Etobicoke*

Integration Action Group – London & Area, *London*

Integration Action Group, Sudbury Chapter

Integration Action Group – Sudbury Chapter

Inter-Franco scolaire du Sud de l'Ontario

Interfaculty Council of Technological Education

Interfaith Advisory Group on Religious Education, *London*

International Network of Performing & Visual Arts Schools, *Niagara-on-the-Lake*

Irons, Aileen, *Curve Lake*

Islamic Co-ordinating Council of Imams, *Toronto*

Izatt, John, *Thunder Bay*

Jackman, Richard, *Ottawa*

Jackson, John A., *Scarborough*

Jackson, Norah

Jacques, Céline

Jahn-Cartwright, Cindy, *Port Elgin*

Jakes, Howard, *Kingston*

Jamaican Canadian Association, *Toronto*

James, Jan-Elizabeth, *Sault Ste. Marie*

Janes, Paul, *Watford*

Janhunen, Eric/Janhunen, Virginia, *Sarnia*

Janssen, (Mr.) G., *Orangeville*

Janzen, Wally

Jardine, Lorraine, *London*

Jarvis Collegiate Institute, Students

Jefford, Art

Jefkins, Ron

Jelenic, Venanzio, *Cambridge*

Jellie, Hugh, *Waterloo*

Jemmott, Marva M., *Toronto*

Jesuit Refugee Service Canada, *Toronto*

Joblin, Fred, *Parry Sound*

Joffe, N./Joffe, Marion, *Thornhill*

John Brooks Community Foundation & Scholarship Fund, Youth Council, *Toronto*

John F. Ross High School, *Guelph*

John Howard Society of Durham Region, *Oshawa*

John Wanless Parents' Association

Johnson, Cheryl D., *Cambridge*

Johnson, Ginette, *Kingston*

Johnson, Kathleen M.

Johnson, Margaret, *Chesterville*

Johnston, K./Leatham, R./McAndless, D./McClenaghan, Tom

Johnston, Lorna M., *Ancaster*

Johnston, Marilyn, *Stittsville*

Johnston, Susan, *Ottawa*

Jones, Barbara L., *Woodville*

Jones, Carl, *Thorold*

Jones, Dorothy, *London*

Jones, Gwen S., *Etobicoke*

Jones, Laurie, *Brampton*

Jones, Linda, *Bath*

Jones, Pat, *Stratford*

Joshi, Margaret

Joyce, Dan, *Peterborough*

Joyce, Sharon, *Newmarket*

Kabli, Jassy, *Markham*

Kaethler, Alfred, *Sioux Lookout*

Kaiura, Gail, *Hamilton*

Kalin, Myer, *Gloucester*

Kamal, Gamal

Kammerer, Frederika, *Mount Hope*

Karimuddin, Ahmer/Forrest, Matt/Tse, Andrew/Jani, Bharti

Kassam, Shelina, *North York*

Kavanagh, Barry F., *Thornhill*

Kavanagh, Stan, *Kingston*

Kawartha World Issues Centre

Keast, William, *Belleville*

Keating, (Dr.) Daniel P., *Toronto*

Keewaytinook Okimakanak Tribal Council, *Sioux Lookout*

Keith, Patricia R., *Toronto*

Kelly, P. Gregory/Barnes, Clive, *Scarborough*

Kemptville College of Agricultural Technology, Basic English Language Skills Course Students, *Kemptville*

Kendall, Barry, *North Bay*

Kendall, John D., *Scarborough*

Kennedy, Bruce, *Cambridge*

Kennedy, Dave/Kennedy, Pam, *Cambridge*

Kenner Collegiate & Vocational Institute, Technical Service Studies Department

Kenora & District Chamber of Commerce

Kenora Board of Education

Kenora District Roman Catholic Separate School Board, Ontario English Catholic Teachers' Association, Kenora District, *Kenora*

Kenora District Roman Catholic Separate School Board, *Kenora*

Kenora-Keewatin & District Labour Council, *Kenora*

Kenora Women Teachers' Association

Kent County Board of Education

Kent County Women Teachers' Association

Keown, Howie, *Dundas*

Keown, Pam, *Dundas*

Kerr, Bernard D., *Mississauga*

Kessentini, Saïda, *Brampton*

Ketwaroo-Nanoo, Sharlene/Julien, Leona/Dechausay, Nadine

Khan, (Dr.) Yaqoob

Khan, Anne, *Sarnia*

Killaloe Public School, Home & School Association, *Killaloe*

King Edward School, Students

Kingsbury, Linda, *Ottawa*

Kingston & District Association for Community Living, Board of Directors, *Kingston*

Kingston Area School to Employment Council, *Kingston*

Kingston District Chamber of Commerce, *Kingston*

Kingston Employment & Youth Services

Kingston, Frontenac-Lennox & Addington Health Unit

Kingston Literacy, Students, *Kingston*

Kingston Public Library, Board, *Kingston*

Kingston Township Industrial Landowners' Association, *Kingston*

Kinoshameg, James E., *Wikwemikong*

Kirkland Lake Collegiate & Vocational Institute

Kirsh, Fran, *Richmond Hill*

Kitchener-Waterloo Association for Community Living, *Kitchener*

Kitchener-Waterloo Association for Community Living, Integrated Education Task Force, *Kitchener*

Kitchener-Waterloo English School

Kitchener-Waterloo Symphony

Klein, Pierre M.

Knill, Anna, *Waterloo*

Knill, Paul

Kollaard, George, *Bowmanville*

Kondor, (Dr.) George A., *Thunder Bay*

Koski, Beverley, *Brigden*

Kostantin, Walter, *Kenora*

Kostiuk, Andrew/Kostiuk, Doris, *Weston*

Kotras, Danielle/Marynick, Kas

Kovnats, Tom, *Winnipeg*

Kowulchuk, William, *Huntsville*

Kraft, David, *Toronto*

Kraftcheck, Laurie, *Zurich*

Kraus, Mary

Kreiner-Ley, Heidi

Kretschman, Uwe

Kronick, Doreen, *Toronto*

Kutac, (Mr.)

L'éducation au service de la Terre, *Ottawa*

La Marche des dix sous de l'Ontario, *Toronto*

La ville de Toronto, Toronto Young People's Advisory Board, *Toronto*

Labate, Judy, *Vinemount*

Laberge, Susan, *Brampton*

Lacavera, Donna

Lachapelle, René-H., *Orillia*

Laird, Melissa/Bradley, Stacy

Lakehead Association for Community Living, Education Task Force

Lakehead Board of Education, Adult Education Centre

Lakehead Board of Education, School Improvement Council, *Thunder Bay*

Lakehead Board of Education, Special Education Advisory Committee, *Thunder Bay*

Lakehead Board of Education, *Thunder Bay*

Lakehead Council of Home & School Associations, Ontario Federation of Home & School Associations Inc, Region A West

Lakehead Environmental Youth Alliance

Lakehead Women Teachers' Association, *Thunder Bay*

Lakewood Intermediate School, *Kenora*

Lalas, Miroslaw, *Aurora*

Lalonde, Mélissa/Bertrand, Sébastien/Paré, Dominique/Bourdon, Josianne

Lalonde, Tanya/Pineault, Geneviève

Lamarche, A.J.M. (Art), *Kanata*

Lambrou, Linda/Belle-Isle, Guy, *Hawkesbury*

Lambton County Principals' Association, *Sombra*

Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Lambton, section de langue française

Lambton Health Unit

Lander, Jean, *Osgoode*

Langen, Roger, *Toronto*

Laprairie, Dinah

Laramée, Julien, *St-Albert*

Larocque, Louise, *Chelmsford*

Laryea, Edwin

Laubach Literacy Ontario Inc., *Kitchener*

Laurila, Edith, *Scarborough*

Laverty, Matthew/Beardy, Tracy/Maud, Amanda/Trout, Norma Jean/Moran, Kristopher/Rundle, Dan/Howard, Sonya/Hoppe, Esther

Law, James A., *North Bay*

Lawrence Park Collegiate, Curriculum Committee, *Toronto*

Lawrence, Virginia, *Mississauga*

Lawson, George, *Thornhill*

Le Clerc, Pierre

Lea, Joseph William, *Etobicoke*

Leaders-In-Action

Learning Consortium, *Toronto*

Learning Consortium Summer Institute, Participant Group, *Scarborough*

Learning Disabilities Association of Chatham-Kent, *Chatham*

Learning Disabilities Association of Cornwall & the United Counties

Learning Disabilities Association of Hamilton-Wentworth, *Hamilton*

Learning Disabilities Association of Kingston, *Kingston*

Learning Disabilities Association of London-Middlesex

Learning Disabilities Association of Ontario, *Toronto*

Learning Disabilities Association of Peterborough, *Peterborough*

Learning Disabilities Association of Sault Ste. Marie

Learning Disabilities Association of South Niagara

Learning Disabilities Association of St. Catharines, *St. Catharines*

Learning Disabilities Association of Thunder Bay, Ad Hoc Committee

Learning Disabilities Association of Windsor & Essex County

Learning Disabilities Association – Oshawa Chapter, *Oshawa*

Learnxs Foundation, *Toronto*

Leary, Daniella, *Mississauga*

Leblanc, Mélanie

Leclerc, Wilbrod, *Ottawa*

Lee, Mary

Leeds & Grenville County Board of Education, *Brockville*

Leeds & Grenville County Board of Education, Counties School Committee, *Brockville*

Lefebvre, Lise, *Iroquois Falls*

Léger, Heather/Léger, Rosaire, *Cornwall*

Lehman, Hugh/Lehman, Barbara, *Guelph*

Lehtiniemi, L., *Ottawa*

Lenaghan, Lorne Albert, *Toledo*

Lennox & Addington Family & Children's Services, Board of Directors, *Napanee*

Lennox & Addington Women Teachers' Association, *Napanee*

Les femmes en apprentissage, *North Bay*

Lesbian & Gay Youth of Toronto, *Toronto*

Lessard, Marc

Levac, Claude, *St-Isidore*

Levin, Sanford, *London*

Lewis, Michael, *Elliot Lake*

Lin, Jason C.

Lincoln County Board of Education

Lincoln County Board of Education, Team Arts, Lakebreeze Public School

Lincoln County Catholic Principals' Association

Lincoln County School of Performing Arts, *Niagara-on-the-Lake*

Lincoln County Women Teachers' Association

Linden School

Lindner, Christine, *Kettleby*

Lindsay, Joni

Linklater, M.E. (Peggy)/Rigg, Carol

Linney, Grant, *Georgetown*

Lipinski, (Mr.) T., *Oakville*

Lisgar Collegiate Institute, Parent Advisory Committee

Little, Phillip P., *Toronto*

Little Red Reading Society

Little Red Theatre, *Toronto*

Little, Roy, *Kingston*

Llaños, Marc, *Toronto*

Lockett, Judy, *Gloucester*

Logan, Beatrice, *Sarnia*

Logan, Dora Taylor, *Parry Sound*

Loggia, Mike/NcNiece, Matt

London & District Academy of Medicine, *London*

London Chamber of Commerce

London Council for Adult Education

London Council for Adult Education, Literacy Committee

London Council of ESL Families

London Council of Home & School Associations/Oxford County Council of Home & School Associations/Middlesex Council of Home & School Associations

London Cross-Cultural Learner Centre, *London*

London Elementary Public School Administrators' Association

London Home Educators, *London*

London Local Planning Committee, School-to-Work-Subcommittee, *London*

London-Middlesex Taxpayers' Coalition, Education Committee

London Public Library Board

London Science Educators' Council

London Waldorf School

London Women Teachers' Association, *London*

Long, James R., *Kingston*

Long, Thea, *Rodney*

Loraine, Nancy Threan, *Sunderland*

Loraine, Trish, *Toronto*

Loranger, Pierre, *Rockland*

Lord, John/Hutchison, Peggy, *Kitchener*

Lordan, Meredith, *Etobicoke*

Lorento, David, *Renfrew*

Lorenz, Robert, *Sudbury*

Love, Maureen, *Downsview*

Lovegrove, Fiona

Lowe, Dan

Lowe, Susan

Lowerison, Joyce, *Bolton*

Loyer, Ben/Loyer, Gloria, *Sarnia*

Lucas, Helen, *Richmond Hill*

Luis, Derek

Lunel, Ruth A., *Scarborough*

Lurie, Tania, *Thornhill*

Luza, William S., *Scarborough*

Lyman, Bonnie, *Ottawa*

Lyons, Simone, *Scarborough*

M.F. McHugh School, Parents' Group, *Ottawa*

Macdonald, Hu

Macdonald, Kim, *Brantford*

Macdonald, Marthe

Macdonald-Simons, Dorothy/Simons, William M., *Hastings*

MacDonald, David

MacDonald, Linda E., *Scarborough*

MacDonald, R.

MacDonald, Sandi

Macfarlane, Clyde, *Kingston*

MacGregor, Colin, *Cambridge*

Mackay, Rory, *Gananoque*

MacKendrick, Mo, *Surrey*

Mackenzie, Dave

Mackenzie, Gordon, *Nipigon*

MacLean, William N., *Huntsville*

MacLellan, (Mrs.) S., *Sioux Lookout*

MacLeod, Douglas G.

Macnaughton, Richard/Macnaughton, Dorothy/McNeely, Jane/McNeely, Robert, *Sault Ste. Marie*

Macrae, Carol, *Guelph*

Mader, Anne, *Strathroy*

Madore, Jordie/Meeking, Charles

Maged, Hussein, *Orleans*

Magie des lettres, *Vanier*

Maiden, Judith, *Niagara Falls*

Majic, Charlotte, *Port Hope*

Maki, Bob, *Oakville*

Malcolm, M. Ruth, *Don Mills*

Malikail, J.S., *Ottawa*

Malikail, J.S., *Ottawa*

Malloy, Ruth A., *Toronto*

Maloney, Gretta, *St. Andrews West*

Mansfield, Beate, *Belleville*

Manthei, Renate I., *Hamilton*

Manuel, Kendra

Manzl, Helmut F., *Oakville*

Maple View Education Mennonite Church, Education Committee, *Gadshill*

Marathé, Eknath V., *St. Catharines*

Marcotte, Margot, *Petawawa*

Mark, Hugh W., *Ottawa*

Mark, Ken

Mark, Ken/Johnson, Dawne/Shapiro, Isaac/Huggin, James

Markham Ad Hoc Committee for Race & Ethnocultural Equity

Marks, Elyssa, *Toronto*

Marleau, Gilles, *Orléans*

Marquardt, Eleonor, Atikokan

Marquardt, Susanne, *Thunder Bay*

Marquis, Vincent

Marshall, (Mr.) W.T., Kingston

Marshall, Lisa, *Ottawa*

Marshall, Nancy

Martel, Marie-Josée, *Ottawa*

Martin, Barbara

Martin, Danika/Giroux, Guylaine

Martin, Judy, *Pickering*

Martin, Lawrence

Martin, Rosalind, *Mississauga*

Martino, Loreen, *Don Mills*

Martinoski, Michelle, *Markham*

Marx, David, *Weston*

Mascotto, Bill, *Geraldton*

Masny, Diana/Lajoie, Mario

Mason, David G.

Mathematics, Science & Technology Education Group, *Kingston*

Mather, Bruce

Mathwani, (Dr.) Shirish H., *St. John's*

Matrican Learning Systems Ltd., *Willowdale*

Matson, Dianne, *Thunder Bay*

Maudsley, Donald B., *Toronto*

Mawson, Cathy/Mawson, Mark, *Ottawa*

May, Fred, *Bolton*

May, Ruth, *Bolton*

Mayes, Shirley, *Barrie*

Mazmanian, Raffi N., *Fonthill*

McCaffrey, Jack/Hicks, Lorne, *Toronto*

McCaskill, (Mrs.) A., *Dalkeith*

McColl, J. Stewart

McCormick, Betty, *Maxville*

McCuaig, Jim, *Thunder Bay*

McCusker, Thomas

McDiarmid, Garnet L., *Port Colborne*

McDonald, Carol, *Scarborough*

McDonald, John F., *Amherstburg*

McDougall, Scott A., *Newmarket*

McElgunn, Barbara, *West Hill*

McElhone, Wayne

McEwen, Tracie

McFadden, John, *Toronto*

McGann, Kathie

McGee, Wayne L., *Oakville*

McGill, G.H., *Nepean*

McGregor-Hunter, Susan, *Cochrane*

McGregor-Morris, Elaine, *St. Thomas*

McGuinty, Greg

McHugh, Kim

McIntyre, Edith, *Peterborough*

McIntyre, Keith

McIntyre, Sally M., *Kars*

McKellar, Donald A.

McKenna, Joan, *Toronto*

McKenzie, Duke

McKeown, Hugh

McKinnon, Lynn, *Hillsburgh*

McKinnon, Madeline, *Madoc*

McLarty, Peter

McMaster University, *Hamilton*

McMaster University Students' Union Inc., *Hamilton*

McMillan, John, *Scarborough*

McMillen, Beth, *Scarborough*

McNabb Park Elementary School, Home & School Association

McNair, Lyle

McNairn, (Mrs.) Ken, *White Lake*

McPhee, Betty, *Scarborough*

McRandall, Roderic A., *Bancroft*

MediaWatch

Medwin, Bob

Ménard, Monique, *Ottawa*

Mercier, Lori

Metro Principals' Council, Adult Day School Credit Programs

Metro Renaissance, *Scarborough*

Metro SEAC [Special Education Advisory Committee] Networking Committee, *North York*

Metro Toronto Secondary Teachers' Organization, *Toronto*

Metropolitan Toronto Association for Community Living, Education Committee, *Toronto*

Metropolitan Toronto Police, *Toronto*

Metropolitan Toronto Principals' Council, *Toronto*

Metropolitan Toronto School Board/Etobicoke Board of Education/Scarborough Board of Education/Board of Education for the City of Toronto

Metropolitan Toronto School Board, *Toronto*

Metz, Robert

Meyer, (Dr.) John R.

Meyers, Beverly J., *Campbellford*

Meyers, Mary, *Toronto*

Mezouri, Ahmed, *Toronto*

Michaud, Pierre

Miclash, Frank

Middlesex County Board of Education

Middlesex Women Teachers' Association, Ontario Public School Teachers' Federation, Middlesex District

Miguil, Samatar, *North York*

Mikrovica, Darlene

Miles, Michael C., *Orillia*

Millar, Donna

Millen, David, *Ottawa*

Miller, (Rev.) Jim, *Wallaceburg*

Miller, Jack

Miller, Jasper J., *Toronto*

Miller, Joan, *Deep River*

Miller, Judith, *Ottawa*

Miller, Maria, *Toronto*

Miller, Walter C., *Brooklin*

Mills, Dale, *Vankleek Hill*

Mills, Nicole, *Cornwall*

Mills, Stephen J., *Mississauga*

Milne, Kenneth, *Guelph*

Milnes, John E., *Cornwall*

Miners, Dorothy, *Niagara Falls*

Ministère de l'Éducation et de la Formation, conseil consultatif sur l'éducation de l'enfance en difficulté

Ministère de l'Éducation et de la Formation, le programme-cadre de l'ALS, Eastern Ontario Region, *Nepean*

Ministère de la Culture, du Tourisme et des Loisirs, direction des bibliothèques et de l'information communautaire, *Toronto*

Ministère de la Culture, du Tourisme et des Loisirs, *Toronto*

Ministère de la Culture, du Tourisme et des Loisirs de l'Ontario, *Toronto*

Ministère des Affaires civiques de l'Ontario, Secrétariat ontarien à l'antiracisme, *Toronto*

Ministik Public School

Ministik School Staff

Minoque, Sherry

Minty, Lee, *Scarborough*

Mississauga Arts Council, *Mississauga*

Mississauga Board of Trade, Education & Training Committee, *Mississauga*

Mississauga, Mayor's Youth Advisory Committee, Ad-Hoc Committee on Education, *Mississauga*

Mitchell, Frances, *Richmond Hill*

Mitchell, Richard, *Iroquois Falls*

Mobile Business Start-Up Program, *North York*

Modern Languages Council, *Scarborough*

Module Vanier, Parent Advisory Council, *Kingston*

Mohammed, Tracy, *Markham*

Monsignor Fraser College, Students, *Toronto*

Montgomery, (Dr.) William R.H., *Smithville*

Montpellier, Ryan

Moon, Peter, *Toronto*

Moore, Tom, *Collingwood*

Moose Cree Education Authority

Moose Factory Home and School Working Committee

Morello, (Dr.) Murray

Morgan, (Dr.) Griffith A.V., *Guelph*

Morgan, Jonathan, *Kemptville*

Morison School, Parent-Teacher Group, *Deep River*

Morley, Minou, *Ottawa*

Morrell, (Sr.) Kay, *Toronto*

Morrison, Kenneth L., *Thunder Bay*

Morrison, Sheila, *Toronto*

Morro, Sheila, *Scarborough*

Morse, Alison/Heath, Sharen, *Tillsonburg*

Mortley, Marlene, *Hillburgh*

Moseley-Williams, Betty, *North Bay*

Moss, J. Gerry, *Port Elgin*

Motiar, Ahmed, *Thornhill*

Mrosovsky, N., *Toronto*

Muir, William A., *Woodstock*

Muller, Norman, *Toronto*

Mulligan, (Rev.) James T.

Multicultural Council of Oshawa/Durham

Munn, Eric

Munro, Julia

Munro, William/Munro, Janet, *Camlachie*

Murphy-Masse, Patricia, *Thornhill*

Murray-Lawrence, Alana, *Chesley*

Murray, Roy V.

Musée des beaux-arts de l'Ontario, *Toronto*

Muslim Educational Institute of Ontario, *Unionville*

Muslim Network for Education & Research, *North York*

Mussard, Trudy

Musselman, Ken, *Elora*

Myers, John, *Toronto*

Nadeau, André, *Capréol*

Nagra, Manroop, *Markham*

Nair, A.S. (Krishna)

Nakogee, Karen, *Moose Factory*

Nathoo, Zahra/Visnani, Ferzana

National Access Awareness Week, Provincial Education Subcommittee, *Toronto*

National Congress of Italian Canadians, Ontario Region, *Toronto*

National Council of Canadian Filipino Associations, Greater Toronto Region, *Toronto*

Nelson, Fiona, *Toronto*

Network for Education Without Pollution, *Toronto*

Neuman, Carolyn, *Bowmanville*

New Tecumseh & Area Arts Council, *Alliston*

Newman, Eleanor, *Smith Falls*

Newman, Tracy, *Brampton*

Newmarket Chamber of Commerce

Niagara Coalition for Education Reform, *Niagara-on-the-Lake*

Niagara Falls Chamber of Commerce, Education Committee, *Niagara Falls*

Niagara South Women Teachers' Association, *Port Colborne*

Niagara Symphony Association, Education Committee, *St. Catharines*

Nicholls, Gordon, *Cambridge*

Niels, Richard J.E.

Nielsen, D., *Barrie*

Nipigon-Red Rock Board of Education, *Red Rock*

Nipissing Community School, Students, *North Bay*

Nipissing Women Teachers' Association, *North Bay*

Nippel, Bill, *Kitchener*

Nishnawbe-Aski Nation, *Thunder Bay*

Nishri, Ruth, *Willowdale*

Nixon, Deborah/Ignatieff, Nicholas

Nokee Kwe Adult Education Centre, *Chatham*

Nolet, Lise

Norfolk Board of Education/Haldimand-Norfolk Regional Health Department, Healthy Lifestyles Committee, *Simcoe*

Norfolk Women Teachers' Association, *Simcoe*

Norkum, Joan, *Caledon East*

North Bay Immigrant Support Services, *North Bay*

North of Superior District Roman Catholic Separate School Board, Special Education Program, *Terrace Bay*

North York Board of Education, *North York*

North York Board of Education, Secondary School Principals

North York Board of Education, Special Education Advisory Committee, *North York*

North York Inter-Agency & Community Council, *North York*

North York Parent Assembly, *Willowdale*

North York Principals' Association, *North York*

North York Women Teachers' Association, *Thornhill*

Northern Nishnawbe Education Council, *Sioux Lookout*

Northlea Public School, Home & School Association

Northumberland & Newcastle Board of Education

Northumberland & Newcastle Board of Education, Outreach Project

Northumberland Christian School Society, *Cobourg*

Northumberland-Clarington Board of Education, *Cobourg*

Nowak, Mary, *Kitchener*

Nowlan, David M., *Toronto*

O'Connell, (Dr.) Colin/Schultz, Thomas

O'Dwyer, Gary

O'Farrell, Lawrence, *Kingston*

O'Leary, Denyse, *East York*

O'Mahony, Siobhan, *LaSalle*

O'Shea, M. Isabella, *Wolfe Island*

O'Sullivan, Patrick/O'Sullivan, Sandra, *Sudbury*

Obeda, Marian, *London*

Oertel, Patricia, *Dundas*

OFA, Association for the Advancement of Visual Media, *Etobicoke*

Office provincial de l'éducation de la foi catholique de l'Ontario, *Hearst*

Officer, Donald R., *Gloucester*

Ogden, Steve, *Aylmer*

Ojibway Tribal Family Services, *Kenora*

Okonkwo, Clem, *Scarborough*

Oliver, Rosemary, *Scarborough*

Olmsted, Bob, *Orangeville*

Olsen, Lynda, *Belleville*

Ontario Ad Hoc Committee on Juvenile Delinquency & Crime, *Gravenhurst*

Ontario Advisory Council on Disability Issues, *Toronto*

Ontario Alliance of Christian Schools, *Ancaster*

Ontario Association for Child Care in Education, *North York*

Ontario Association for Continuing Education, *London*

Ontario Association for Counselling & Attendance Services, Sault Ste. Marie Board of Education, Attendance Counsellors

Ontario Association for Counselling & Attendance Services

Ontario Association for Geographic & Environmental Education, *London*

Ontario Association for Mathematics Education/Ontario Mathematic Co-ordinators' Association

Ontario Association for Supervision and Curriculum Development (OASCD), *Kitchener*

Ontario Association for the Supervision of Physical & Health Education, *St. Catharines*

Ontario Association of Adult & Continuing Education School Board Administrators

Ontario Association of Deans of Education, *London*

Ontario Association of Junior Educators, *Stratford*

Ontario Association of School Business Officials (OASBO), *Toronto*

Ontario Association of Speech Language Pathologists & Audiologists (OSLA), Wellington-Dufferin Regional Chapter

Ontario Association of Speech-Language Pathologists & Audiologists (OSLA), School Speech-Language Pathologists' Committee, *Scarborough*

Ontario Association of Speech Language Pathologists & Audiologists (OSLA), Hamilton Regional Group, *Stoney Creek*

Ontario Association of Teachers of Italian

Ontario Association of the Deaf, *Toronto*

Ontario Association of Youth Employment Centres

Ontario Business Educator's Association (OBEA)/Ontario Association of Business Education Directors/Ontario Association of Business Educator's Co-ordinators

Ontario Catholic Student Councils Federation (OCSCF)

Ontario Catholic Supervisory Officers' Association (OCSOA), Area 2 Meeting Participants, *Willowdale*

Ontario Catholic Supervisory Officers' Association (OCSOA)

Ontario Chamber of Commerce

Ontario Classical Association, *Scarborough*

Ontario Coalition of Children & Youth, *Toronto*

Ontario Council for Children with Behavioural Disorders

Ontario Council of French as a Second Language Consultants

Ontario Council of Regents for Colleges of Applied Arts & Technology

Ontario Council of Sikhs, *Toronto*

Ontario Elementary Catholic Teachers' Association (OECTA), Nipissing Unit

Ontario English Catholic Teachers Association, Brant, *Brantford*

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Dryden-Sioux Lookout Unit, *Sioux Lookout*

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Ottawa Unit

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Brock Secondary Unit, *St. Catharines*

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Lanark, Leed & Grenville Unit

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Hamilton Secondary Unit, *Hamilton*

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Essex Unit, *Essex*

Ontario English Catholic Teachers' Association, (OECTA), Stormont, Dundas & Glengarry Unit, *Cornwall*

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Welland Unit

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Toronto Secondary Unit

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA)

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Carleton Unit

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Niagara Secondary Unit

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Windsor Elementary Unit

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Dufferin-Peel Elementary Unit, *Mississauga*

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Sault Ste. Marie Unit, *Sault Ste. Marie*

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), London-Middlesex Unit

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), York Unit, *Markham*

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), North of Superior Unit/Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Hornepayne-Michipicoten Unit

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Windsor Secondary Unit

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Oxford County Unit/Oxford County Roman Catholic Separate School Board, *Woodstock*

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Frontenac-Lennox & Addington Unit, *Kingston*

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Sudbury Elementary Unit, *Sudbury*

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Wellington Unit

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Metropolitan Toronto Elementary Unit

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Lincoln Unit

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Durham Unit

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Lambton Unit, *Sarnia*

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA),Toronto Secondary Unit, Religious Affairs Committee, *Scarborough*

Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA), Dufferin-Peel Secondary Unit

Ontario Family Studies/Home Economic Educators' Association, *Guelph*

Ontario Federation of Home & School Associations, Region 1, *Chatham*

Ontario Federation of Home & School Associations, Inc., *Toronto*

Ontario Federation of Independent Schools, *Ottawa*

Ontario Guidance Co-ordinators' Association, *Mississauga*

Ontario History & Social Science Teachers' Association

Ontario History Consultants' Association/Ontario Geography Consultants' Association, *Scarborough*

Ontario Medical Association (OMA), Committee on Child Welfare

Ontario, Ministère de la Culture, du Tourisme et des Loisirs de l'Ontario, Division des Loisirs, *Toronto*

Ontario Moral/Values Education Association, *Scarborough*

Ontario Multi-Faith Coalition for Equity in Education, *Scarborough*

Ontario Music Educators' Association (OMEA), Brockville

Ontario Native Women's Association, *Thunder Bay*

Ontario Peer Helpers' Association, *Brockville*

Ontario Principals' Association (OPA), *Toronto*

Ontario Psychological Association, Section on Psychology in Education

Ontario Public Library Association

Ontario Public Supervisory Officials' Association, *Belleville*

Ontario Public Supervisory Officials' Association, Southwestern Ontario Region

Ontario School Board Reform Network, *Thornhill*

Ontario School Library Association, *Toronto*

Ontario Secondary School Principals' Council

Ontario Secondary School Principals' Council, Central Region, *Scarborough*

Ontario Separate School Trustees' Association (OSSTA), *Toronto*

Ontario Separate School Trustees' Association (OSSTA), *Toronto*

Ontario Separate Supervisory Business Official Association

Ontario Society for Education Through Art

Ontario Society for Education Through Art, *Mississauga*

Ontario Technical Directors' Association, *Allanburg*

Ontario Technological Education Co-ordinators' Council

Ontario Tourism Education Council (OTEC), Board of Directors, *Toronto*

Ontario, Ministry of Education & Training, Office of Bilingual/Bicultural Education for Deaf Children, *Milton*

Orangeville District Secondary School, Modern Languages and Associates Department, *Orangeville*

Organisation des services aux immigrants d'Ottawa-Carleton, *Ottawa*

Organisation ontarienne pour la cybernétique en éducation (OOCE), groupe de pression, niveau élémentaire, *Drumbo*

Organization for Quality Education

Organization for Quality Education, Hastings, Prince Edward Counties Chapter/Sidney Township Rate-Payers' Association

Organization for Quality Education, Lambton County Branch

Organization for Quality Education, Waterloo Chapter

Organization of Canadian Symphony Musicians

Organization of Parents of Black Children

Organization of Spanish-Speaking Educators of Ontario Hispanic Council, Education Committee, Spanish-Speaking Parents' Liaison Committee, *Toronto*

Organization ontarienne pour la cybernétique en éducation (OOCE), *Essex*

Oriole Park School, Curriculum Committee

Orr, Carl

Orrett, Laurie, Concord

Orton, (Dr.) Maureen J., *Toronto*

Osborne, Helen, *Bancroft*

Oshawa & District Association for Community Living, Education Committee, *Oshawa*

Oshawa Taxpayers' Coalition, *Oshawa*

Ottawa-Carleton ESL Support Coalition, *Ottawa*

Ottawa-Carleton Inner-City Education Association, *Ottawa*

Ottawa-Carleton School Day Nursery Inc., *Ottawa*

Ottawa Christian School Association, *Ottawa*

Ottawa Elementary Principals' Association, *Ottawa*

Ottawa ESL Community, *Ottawa*

Our Lady of Fatima School, Parent-Teacher Advisory Group

Our Schools/Our Selves, Editorial Board, *Toronto*

Outward Bound

Overland Adult Learning Centre, Advisory Committee, *Don Mills*

Owen, David, *Canmore*

Page, Irene

Pai, Dinesh, *Kanata*

Palestine House, *Mississauga*

Palmer, B.A., *Sarnia*

Panar, (Dr.) Joshua, *North York*

Panel on Learning (Shaw Cable TV), *St. Thomas*

Pangle, Lorraine Smith, *Toronto*

Pankiw, Olga, *Etobicoke*

Pape Adolescent Resource Centre (PARC)

Papineau, L./St. Cyr, Paul/Bordeleau, André

Parents & Citizens for Christian Education, *Simcoe*

Parents Against Teachers' Strikes (P.A.T.S.), *Sarnia*

Parents Against Violence

Parents Assisting Students to Succeed (PASS), *Burlington*

Parents, Families & Friends of Lesbians & Gays (P-FLAG)

Parents for a Christian Public School, *Waterloo*

Parents Improving Education in Peel, *Brampton*

Parents in Action, *Newmarket*

Parents In Action

Parents of Project 90

Park Street Collegiate Institute, Teaching staff, *Orillia*

Park, Sue

Parmar, Sudha, *Markham*

Parry Sound High School, Students, *Parry Sound*

Partners in Change Pilot Project

Partners Initiating Quality Educational Directives (PIQUED), *Gloucester*

Partnership in Education [Program]

Patel, Shetal, *Markham*

Patel, Vinodchandra J., *Mississauga*

Paterson, Josh/Clermont, Gabrielle/Barthel, Katharine

Pathansen, Helen

Pathyil, Joseph, *Mississauga*

Patterson, John W., *Ottawa*

Patterson, Renton H., *Pembroke*

Paul, (Sister) M. Catherine, *Sault Ste. Marie*

Pawliszyn, Barbara

Pawlowski, Carol, *North Bay*

Payne, D.H., *Markham*

Payne, Stephen C.

Peace, Donna/Peace, Walter

Peel Board of Education, *Mississauga*

Peel Educators' Association

Peel Family Studies' Association, *Mississauga*

Peel Multicultural Council, *Mississauga*

Peel Physical & Health Education Heads' Association, *Brampton*

Peer Power Centre, *London*

Pelletier, (Dr.) J. Wick, *Toronto*

Pelletier, Marise

Pelletier, Natasha

Peninsula Association of Supervisory Music Personnel, *Simcoe*

Pentney, Ian, *Thunder Bay*

People Working for a Positive Future, *Toronto*

Pepper, Lianne/Grant, Jonathan, *Newmarket*

Percy, John R., *Mississauga*

Perdue, Dorothy, *Indian River*

Performing Arts Organization Network for Education (PAONE), *Stratford*

Performing Arts Organization Network for Education (PAONE)

Periwinkle Project, *North York*

Perkovich, John, *Burlington*

Perras, Raymond R., *Orléans*

Perry, Phyllis, *Nepean*

Personnel de l'école Frère-André

Personnel in Positions of Additional Responsibility for the Fort Frances-Rainy River Board of Education/Positions of Added Responsibility Association, *Fort Frances*

Perth County Board of Education, *Stratford*

Perth Women Teachers' Association, *Stratford*

Peter, Daniel

Peterborough County Board of Education

Peterborough County Board of Education, Family Studies Subject Council, *Peterborough*

Peterborough County-City Health Unit, *Peterborough*

Peterborough County Women Teachers' Association/Victoria County Women Teachers' Association

Peterborough, Victoria, Northumberland & Newcastle Roman Catholic Separate School Board, *Peterborough*

Peterson, Carol, *Belleville*

Peterson, Carol Louise, *Harwood*

Petiquan, Francine

Peturson, Rod, *Windsor*

Philip, M. Nourbese/Chamberlain, Paul, *Toronto*

Phillips, William J., *Toronto*

Pickering Public Library Board, *Pickering*

Piercy, Blodwen, *Gloucester*

Piitis, Glen, *Dundas*

Piker, Jeffry, *Kingston*

Pilfold-Sewell, Leonora/Sewell, (Rev.) E.J./Davis, John/Scott, Nancy, *St. Catharines*

Pine Tree Native Centre of Brant, *Brantford*

Pinegrove School, Parent Committee, *Kenora*

Pinola, Saara

Pitman, Connie

Pitulko, Katherine, *Windsor*

Pizzey, Kathryn, *Haliburton*

Planned Parenthood of Ontario

Planned Parenthood of Toronto, *Toronto*

Plover Mills Home & School Association, *Thorndale*

Plumley, K.D., *Sarnia*

Poirier, Catherine, *Windsor*

Poirier, E. André, *Guelph*

Pokonzie, Edward/Pokonzie, Paulette, *Sudbury*

Pokorny, Amy, *Perth*

Police Community Advisory Committee

Pollard, Dave, *Agincourt*

Pongray, Michael

Porco, Nancy

Portengen, Michael/Crate, Kari/Pulla, Siomonn

Porter, Ruth, *Port Hope*

Portuguese-Canadian National Congress

Postma, John F., *Spencerville*

Potok, Dave

Potvin, Bernard A.

Pratt, David, *Kingston*

Prendergast, Stephen, *London*

Prentice, Debbie, *Brampton*

Presbyterian Church in Canada, Inter-Synod Committee on Private & Public Education in Ontario, *Puslinch*

Prescott-Russell County Board of Education, English Language Section, *Hawkesbury*

Prescott-Russell County Roman Catholic English-Language Separate School Board, *Rockland*

Prescott-Russell Reading Program, *Vankleek Hill*

Prescott-Russell Women Teachers' Association

Presswalla, Shaila, *Toronto*

Prince Edward County Board of Education

Prince, Stephen Lawrence, *Toronto*

Pringle, Bruce/Pringle, Joyce, *Oxford Station*

Pritchard, Eric, *Hamilton*

Professional Engineers Ontario

Professional Engineers Ontario, Niagara Chapter, *Thorold*

Professional Engineers Ontario, North Bay Chapter

Professional Engineers Ontario, Timiskaming Chapter

Professional Engineers Ontario, York Chapter

Professional Student Services Personnel, North York Board of Education, *North York*

Program Council East, *Marathon*

Project 2000 Committee of Victoria County, *Lindsay*

Project Hope, *St. Catharines*

Pronger, R.C., *Essex*

Provincial Alliance for the Education-Work Connections (EWC) Project, *Toronto*

Provincial Council of Women of Ontario, *London*

Pupo, Sam, *Woodbridge*

Purchase, (Dr.) John E., *Bracebridge*

Putkowski, Sharon, *Brantford*

Quality Daily Physical Education Committee of Scarborough, *Scarborough*

Quality Education Network, Hamilton Chapter

Quality Education Network of Peel, *Brampton*

Quality Education Network, *Richmond Hill*

Queen's University, Faculty of Education, Principals' Course Students

Queen's University, Faculty of Education, Student Teacher Educational Plan (STEP)

Queen's University, *Kingston*

Quinet, Félix, *Ottawa*

Quinlan, Stephen E., *North York*

Quinte-St, Lawrence Local Apprenticeship Committee for the Electrical Trade, *Kingston*

R. Samuel McLaughlin Centre for Gerontological Health Research, *Hamilton*

R.D. Scott, *Richmond Hill*

R.H. King Academy, Students, *Scarborough*

Rachlis, (Dr.) Lorne M., *Ottawa*

Racine, Lorraine/Racine, Annick, *Embrun*

Radcliffe, (Dr.) John G., *Toronto*

Raes, Ron/Raes, Deborah, *Sarnia*

Raging Independent Student Educational Group (RISE)

Rajsic, Susan, *Orillia*

Ramsay, David

Randon, Gaida K., *Toronto*

Rands, Joy, *Napanee*

Raphael, (Dr.) Dennis, *Toronto*

Rapp, (Dr.) Doris J., *Buffalo*

Rasenberg, Chris, *Cloyne*

Rasmussen, Anita, *London*

Rasokas, Peter, *Simcoe*

Rassemblement pour l'éducation publique en français, *Ottawa*

Raston, H.A., *Toronto*

Rathan, David, *Scarborough*

Rawcliffe, David P., *Thornhill*

Rawls, Don, *Wingham*

Ray, (Dr.) Ajit Kumar, *Gloucester*

Raymond, Mary P., *Etobicoke*

Rayner, E., *Brampton*

REAL Women of Durham, *Oshawa*

Red Lake Board of Education, *Red Lake*

Red Lake Indian Friendship Centre, *Red Lake*

Reddam, Ronald J., *Essex*

Redeemer College, *Ancaster*

Reeve, Jill, *Don Mills*

Regina Street Public School, Parent Advisory, *Ottawa*

Regional Multicultural Youth Council, *Thunder Bay*

Regional Municipality of Hamilton-Wentworth, Department of Public Health Services, *Hamilton*

Regiopolis/Notre-Dame Catholic High School, Parents & Friends, *Kingston*

Registered Nurses' Association of Ontario (RNAO)

Regroupement d'Ottawa-Carleton pour l'alphabétisation, *Ottawa*

Regroupement des associations de parents des écoles publiques d'Ottawa-Carleton

Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario

Rehoboth Reformed School Society at Norwich

Reichman, Karl H., *Brechin*

Reidel, (Dr.) G., *Ottawa*

Reimer, Mark, *Kitchener*

Reinsborough, Arleen, *Oakville*

Reiss, Evelyn, *Thornhill*

Renfrew County Board of Education, Curriculum Department

Renfrew County Board of Education, *Pembroke*

Renfrew County Roman Catholic Separate School Board

Repetski, Michael

Réseau de formation et de programmation du Nord-Est, *North Bay*

Réseau des femmes du Sud de l'Ontario, comité d'intervention de la région de York, *Richmond Hill*

Réseau ontarien des services de garde francophones, *Mississauga*

Reynolds, John P.

Reynolds, Sadie M., *Belleville*

Rhody, Brian, *Kincardine*

Richard, Tina/Belanger, David

Richmond Hill Chamber of Commerce

Rickard, June, *Belleville*

Rideau District High School, School Committee, *Elgin*

Rideau Public School, Parent's Advisory Council, *Kingston*

Rideau Valley Home Educators' Association

Riley, Helen, *Toronto*

Rimmer, Alan

Ritondo, Edward, *Fonthill*

Rivers, Dustin

Rizvi, Acia, *Markham*

Rizzo, Ryan

Robb, Brian, *Sheffield*

Robb, Kenneth D., *Fonthill*

Robert E. Wilson Public School, Staff

Robineau-Rank, Gaëtane, *Sudbury*

Robinson, Paul, *Toronto*

Rockland Home & School Association, *Rockland*

Rockwood, Dorothy S., *Brampton*

Rodd, Catherine, *Toronto*

Rodd, Jane, *Guelph*

Rogerson, Pat, *Sudbury*

Rolph Road Elementary School, Home & School Association

Romain, Andrew, *Ottawa*

Roodnick, Brian

Roos-Broderick, Gisela/Broderick, Bill, *Shannonville*

Roper, Dawn

Rose, Carl T., *Thunder Bay*

Rose, Clyde, *St. John's*

Rose, Fraser D., *Trenton*

Rosen, JoAnne, *Uxbridge*

Rothwell-Osnabruck District High School, Staff, *Ingleside*

Rotino, Lucien, *Woodbridge*

Roulet, R. Geoffrey, *Kingston*

Rowe, Roger, *Toronto*

Rowland, Jan

Rowlands, (Mayor) June, *Toronto*

Roy, Patty, *Kakabeka Falls*

Royal Commonwealth Society, Toronto Branch, Youth & Education Committee, *Islington*

Royal Conservatory of Music/The RCM Pedagogy Institute, *Toronto*

Royal Military College of Canada, *Kingston*

Rozeluk, Sharon

Rudolph, Katja

Russell, Jesse

Russell, Kathleen, Sault Ste. Marie

Russell, Ruth, *Kitchener*

Rutherford, Natalie, *Vankleek Hill*

Ruuska, Kay, *Brantford*

Ryan, Ellen B., *Hamilton*

Ryan, Tom

Ryerson Polytechnic University, School of Early Childhood Education, *Toronto*

Ryerson Polytechnic University, Dept. of Continuing Education, Program in Intergenerational Education, *Toronto*

Saari, Eunice

Saarimaki, Peter, *Scarborough*

Sabourin, Dominique/Waïto, Marc

Sacher [and Family], Marianne Rodney

Safe School Task Force, *Toronto*

Sagastizado, Xiomara

Sage, Margaret

Saint Clare of Assisi School, *Stoney Creek*

Saint Patrick Catholic Secondary School, Parent-Teacher Association, *Toronto*

Salazar, Felix M., *Rexdale*

Sanders, Therese

Sanderson, Christine, *Gorrie*

Sanderson, Joan

Sands, Gary/Boyle, Julie/Angevine-Sands, Nancy

Sandy Lake Education Authority/Thomas Fiddler Memorial School

Saraga, Helene/Saraga, Mair, *Mississauga*

Sault College of Applied Arts & Technology, Special Needs Office

Sault Ste. Marie Board of Education, Special Education Advisory Committee (SEAC), *Sault Ste. Marie*

Sault Ste. Marie Board of Education, Co-operative Education Program, *Sault Ste. Marie*

Sault Ste. Marie Board of Education

Sault Ste. Marie Chamber of Commerce, *Sault Ste. Marie*

Sault Ste. Marie Public School Principals' Association

Sault Ste. Marie Women Teachers' Association, *Sault Ste. Marie*

Saunders, D.

Saunders Secondary School, Advisory Committee

Saunders, Terry

Savory, Kathleen, *Toronto*

Sawdon, Brian

Saxby, Gregory

Scahill, Diana, *Oshawa*

Scarborough Black Educators

Scarborough Board of Education, Department Heads of History & Contemporary Studies, *Scarborough*

Scarborough Board of Education, Geography Department Heads of Scarborough, *Scarborough*

Scarborough Board of Education, Partners in Leadership Council

Scarborough Board of Education, Secondary School Principals' Association

Scarborough Board of Education, Supervisory Officers' Association

Scarborough Centre for Alternative Studies

Scarborough Centre for Alternative Studies, Students

Scarborough Ellesmere Community Meeting, *Toronto*

Scarborough Needs Accountable Politicians (S.N.A.P.)

Scarborough Secondary Schools' Athletic Association, *Agincourt*

Scarborough Village Public School, Parent Group

Scarborough Women Teachers' Association, *Scarborough*

Scase, (Mrs.) Irene Sharon

Schiff, Allan, *Toronto*

Schinkel, Lori, *Caledon*

Schmalz, Kathleen, *Guelph*

Schmidt, Royal D./Schmidt, Joyce, *Scarborough*

Schneider, Vicky, *Wingham*

Scholtz, (Mr. & Mrs.) Matthew, *Tillsonburg*

School Board Sector Working Group

Science & Technology in Education Alliance, *Etobicoke*

Science Co-ordinators' & Consultants' Association of Ontario

Science Teachers' Association of Ontario

Scott, D. Lynn, *Dunrobin*

Scott, Josie, *Ottawa*

Scott, Ray, *Alliston*

Scott, Walter, *Cambridge*

Seaway Arts Council, *Cornwall*

Sebenas, Ron

Seedannee, Hilda/Yanez, Giselle

Seepersad, Rohan, *Markham*

Segal, Dorothy, *Stouffville*

Seigel, Carl, *Thunder Bay*

Self-Directed Studies Literacy Program

Service de santé publique, Sudbury et district, programme de promotion de l'activité physique

Shalaby, Kamal S., *Toronto*

Shanlin, Norman T., *Orleans*

Shapton, Robert, *Caledon*

Sharen, Robert M., *Grand Bend*

Sharpe, Karen, *Collingwood*

Shaw, (Dr.) Paul L., *Oakville*

Shaw Festival Theatre Foundation, *Niagara-on-the-Lake*

Shaw, Gretchen, *Ottawa*

Shaw, Steven

Shay, Jean, *Ottawa*

Sheffield Area Bussing Committee

Shepard, Beverly, *Ancaster*

Sheppard, Linda, *Toronto*

Sheprak, Sam, *Harrow*

Sheridan College of Applied Arts & Technology, Brampton Campus, Critical Thinking and Problem Solving (TKP 1100) Students, *Ancaster*

Sheridan College of Applied Arts & Technology, *Oakville*

Sheridan, Dr. Stephen/Sheridan, Ellie, *Toronto*

Sherkin, Loni, *Thornhill*

Shields, John, *Ottawa*

Shilhan, Caroline

Short, Sandra, *Orleans*

Shortt, Ken

Shuster, Judy

Sim, Herman, *Markham*

Simcoe County Women Teachers' Association, *Barrie*

Simner, Marvin L., *London*

Simonsen, Peter, *Ajax*

Simpson, Olive M., *Lucan*

Sims, D., *Dalkeith*

Singh, Himani, *Thornhill*

Sionov, Roshel

Sir Adam Beck Junior School, Home & School Association, *Etobicoke*

Sir Adam Scott Collegiate Vocational Institute, Students, *Peterborough*

Sir Sandford Fleming College of Applied Arts & Technology, *Peterborough*

Sitch, Bert, *Kakabeka Falls*

Skeoch, Alan, *Mississauga*

Skillen, Ruth

Skrypuch, Marsha, *Brantford*

Slavin, A.J., *Peterborough*

Sly, William H., *Arnprior*

Small (Jr.), George

Smalldon, John L., *Elmira*

Smedick, (Dr.) Lois

Smeenk, Brian P., *Toronto*

Smith, A. Bruce, *Mississauga*

Smith, Barbara J./Fawcett, Don, *Toronto*

Smith, Bryan T., *Woodstock*

Smith, Doug, *Kitchener*

Smith, E. Suzanne, *Kingston*

Smith, Grange, *Toronto*

Smith, Howard A., *Kingston*

Smith, J.S.H., *Ennismore*

Smith, Jennifer L., *Toronto*

Smith, Larry H.S./Smith, Delores, *Barrie*

Smith, Philip J. Powel, *Ottawa*

Smylie, Erin

Smyth, Joseph, *St. Catharines*

Snyder, (Dr.) Donna

Snyder, Helen, *Cambridge*

Snyder, Helen M., *Cambridge*

Soady-Easton, H., *North York*

Sobchuk, Hélène, *Iroquois Falls*

Socha, H. Norman, *Waterloo*

Social Planning Council of Niagara Falls, Junior Social Planning Council, *Niagara Falls*

Société culturelle des sourds de l'Ontario, *North York*

Société d'aide à l'enfance de la communauté urbaine de Toronto, *Toronto*

Société d'histoire multiculturelle de l'Ontario, *Toronto*

Société historique de l'Ontario

Société internationale du programme de diminution des tensions Inc., *Longueuil*

Société pour enfants doués et surdoués, *Deep River*

Société pour enfants doués et surdoués, *Ottawa*

Société pour enfants doués et surdoués, *Kincardine*

Société pour enfants doués et surdoués, *Markham*

Société pour enfants doués et surdoués, *Toronto*

Société pour enfants doués et surdoués, *North York*

Société royale d'astronomie du Canada, *Toronto*

Somers-Beebe, Maureen

Somerville, (Mrs.) J.E., *Hamilton*

Sorab, Mehru, *Thornhill*

Sorel, Gerry

South Asian Teachers' Organization, *Mississauga*

South Central Ontario International Languages Administrators (SCOILA), Elementary

South Grenville District High School, Parent Advisory Committee, *Prescott*

Southgate, J. Robin, *Wallaceburg*

Spade, Lizabelle, *Sioux Lookout*

Spaling, Harry/Spaling, Trudy, *Drayton*

Sparks, Louise, *Fort Erie*

Special Interest Group for Telecommunications, *Toronto*

Spence, David W./Spence, Pamela D., *Pickering*

Spiller, (Dr.) Aidan E., *London*

Spina Bifida & Hydrocephalus Association of Ontario, *Toronto*

Sri Guru Singh Sabha Canada, Malton, *Mississauga*

Srigley, Len, *Scarborough*

St-Jean, Daniel, *Hamner*

St-Laurent, Mouna, *Orléans*

St. Aloysius School, Parent Advisory Council, *Stratford*

St. Anthony's Catholic School, Education Community, *Chalk River*

St. Casimir's Catholic School, Parent-Teachers' Association, *Round Lake*

St. Catharines Association for Community Living

St. Clair College & Learning Centre

St. Clair College of Applied Arts & Technology

St. Germain, Kathleen, *Sudbury*

St. James School, *Eganville*

St. James School, Parent Advisory Council, *Windsor*

St. Jean de Brébeuf Secondary School Parents' Association

St. Jerome School, Parent Education Committee/St. Jerome School, Student Council

St. John Catholic High School, FSL Students, *Perth*

St. John, Richard

St. John, Richard/Whittaker, Bette-Jean

St. Joseph's Elementary School

St. Joseph's School, Catholic Parent-Teacher Association, *Grimsby*

St. Lawrence College of Applied Arts and Technology, Board of Governors

St. Leonard Catholic School, *Brampton*

St. Louis, Ron

St. Luke Elementary School, Parent Teacher Committee

St. Luke Separate School, School Association

St. Martin of Tours Separate School, *Whitney*

St. Mary's/St. Thomas More School, Parent-Teacher Association, *West Lorne*

St. Michael's College School

St. Norbert Separate School, Parent-Teacher Association, *North York*

St. Patrick's Catholic Secondary School, Students, *Toronto*

St. Paul's Secondary School, Students

St. Peter Canisius School Community

St. Peter School Community

St. Peter's Secondary School, étudiant(e)s d'un cours d'immersion de Compétence médiatique (FME 3AF), *Peterborough*

St. Richard School, Committee on Learning, *Mississauga*

St. Sebastien Separate School, Catholic Parent Teacher Association, *Toronto*

St. Stephen's Youth Employment Counselling Centre, Staff, *Toronto*

Stack, David, *Arthur*

Staff Officials' Association of North York, *Willowdale*

Stafford, Joe

Stamford Collegiate Institute

Stange, Ursula, *North Bay*

Staples, Richard

Starr, (Dr.) Sandra, *Puslinch*

Starzacher, Kathleen, *Belle River*

Steele, James, *Ottawa*

Stein, J.A., *Caledon East*

Stephens, Ronald, *Windsor*

Sterback, David, *Toronto*

Stevanus, Linda/Stevanus, Dale, *Waterloo*

Stevens, Carol, Lyn

Stevenson, Howie

Stewart, Catherine

Stewart, Cheryl, *Bolton*

Stidsen, Catherine Berry, *Cayuga*

Stinson, Jeffery, *Toronto*

Stirtzinger, (Dr.) Ruth, *Toronto*

Stocker, Maureen, *Toronto*

Stokman, Marjorie/Stokman, Tony, *Guelph*

Stone, Nancy, *Thorold*

Stoney Creek Adult High School & Learning Centre, Students, *Ancaster*

Stormont, Dundas & Glengarry Board of Education

Stormont, Dundas & Glengarry Board of Education, Secondary Principals' Association

Stormont, Dundas & Glengarry Industry-Education Council, Educational Opportunities Committee

Stormont, Dundas & Glengarry Principals' & Vice-Principals' Association

Stormont, Dundas & Glengarry Women Teachers' Association

Stott, Laurence, *Unionville*

Stover, Garry, *Ingleside*

Stradiotto, John D., *Atikokan*

Straight Stitching Productions, *Toronto*

Straight Talk Program, *Kingston*

Stratford Festival, *Stratford*

Strathroy & Area Association for Community Living, *Strathroy*

Struyk, Christine Wesley

Sts. Martha & Mary School, Parents' Education Committee, Subcommittee/Sts. Martha & Mary School, Staff, *Mississauga*

Stuart, Winnie, *Goderich*

Student School

Students' Commission, *Sarnia*

Stutt, Tim

Sudbury & District Labour Council, *Sudbury*

Sudbury Multicultural/Folk Arts Association

Sudbury Women Teachers' Association, *Sudbury*

Sullivan, Edmund, *Toronto*

Summitview Public School, Parent-Staff Association

Sumner, Judy A.

Superannuated Teachers of Ontario, District 23, North York, *Willowdale*

Superintendents' Curriculum Co-operative, *Toronto*

Sussmann, Margaret

Sutherland, Ian, *Sarnia*

Sutherland, Jamie/Morrison, Blair

Sutton, Elizabeth, *Brights Grove*

Swainson, Judy, *Milton*

Swan, Paul/Latham, Bill, *Dorchester*

Swayze, Maret Liivamae, *Gloucester*

Sweeney, Brian, *Peterborough*

Switzer, C.

Sylvan Learning Systems, *Columbia*

Syme, Gail

Table féministe francophone de concertation provinciale

Talan, Vesna, *Oakville*

Tarc, Andy

Tate, Fay, *Northbrook*

Taxpayers' Coalition Niagara

Tayler, Felicity, *Toronto*

Taylor, (Dr.) Larry J., *Orleans*

Taylor, Cate/Prue, Kathy, *Kingston*

Taylor, Cynthia, *Hamilton*

Taylor, Florence, *Jordan Station*

Taylor, Frank, *Everett*

Taylor, John H., *Ottawa*

Taylor, Mary, *Lambeth*

Taylor, Peter, *Pickering*

Teachers & Parents at Elgin

Teachers Affiliated with the Speech & Drama Programme of Trinity College, *London, England*

Teachers of English as a Second Language (TESL) Ontario, *Toronto*

Teachers' Federation of Carleton

Technological Education Liaison Group

Teens Educating Against & Confronting Homophobia (TEACH), *Toronto*

Teitel, Murray I., *Toronto*

Teloka, Elaine, *Lindsay*

TESL Ontario, *Toronto*

Teuwen, Robert

Tew, Gina, *King Kirkland*

TG Magazine, *Toronto*

Thain, (Dr.) Mary E.

Thakur, Reena, *Markham*

Thames Secondary School, Staff, *London*

Thatcher, Joan, *Chatham*

The Ontario Federation of Home and School Associations, Inc., *Toronto*

Théâtre Action, table sectorielle du théâtre en milieu scolaire, *Vanier*

Thomas A. Stewart Secondary School

Thomas A. Stewart Secondary School, Student Council/Crestwood Secondary School, Student Council/St. Peter's Secondary School, Student Council/Kenner Collegiate & Vocational Institute, Student Council/Adam Scott Collegiate & Vocational Institute, Student Council

Thomas, B./Thomas, E., *Agincourt*

Thomas, Camille

Thomas, Lewis L., *Downsview*

Thomas, M.A., *Toronto*

Thompson, John C.W., *Toronto*

Thompson, Kenneth S., *Sooke*

Thompson, M.H./Thompson, W.T., *Kingston*

Thompson, Melissa, *Markham*

Thompson, R.

Thompson, W.G.B.

Thomson, Edith E., *Wasaga Beach*

Thornhill Secondary School, Community Liaison Group, *Thornhill*

Thunder Bay & District Injured Workers' Support Group

Thunder Bay Chamber of Commerce

Thunder Bay Christian School Society, *Thunder Bay*

Thunder Bay Co-ordinating Committee on Family Violence

Thunder Bay Council on Positive Aging, Educational/Intergenerational Committee, *Thunder Bay*

Thunder Bay Immigrant & Visible Minority Women's Organization, *Thunder Bay*

Thunder Bay Symphony Orchestra

Tilk, Olga

Tillsonburg & District Association for Community Living, Children's Support Services Committee, *Tillsonburg*

Tilson, David

Tilson, Herbert, *Mississauga*

Timiskaming Board of Education, *New Liskeard*

Timmins Board of Education, Special Education Department

Timmins Learning Centre

Timmins Native Friendship Centre

Timmins Public Library Board

Tissot, Georges, *Ottawa*

Tobin, Barbara, *Kemptville*

Todd-Deschamps, Shirley, *Kars*

Toffanello, Paul J., *South Porcupine*

Toivonen, Nicole/Longworth, Jocelyn/Newell, Chris/Goode, Kevin/Jarvis, Stephanie/Keenan, Steve/Hie, Ryan/Newton, Dave

Tomaszewski, Kathy, *London*

Toprak, Sema, *Etobicoke*

Toronto ADD [Attention Deficit Disorder] Parent Support Group, Steering Committee, *Toronto*

Toronto Area Library/Media Co-ordinators' & Consultants' Association, *Whitby*

Toronto Arts Council, *Toronto*

Toronto Board of Education, Parents' Environmental Action Group, *Toronto*

Toronto Council of Teachers of English/Association of Secondary School Special Education Teachers for Toronto

Toronto Educator Group, *Toronto*

Toronto Secondary School Principals' Association/Toronto Public School Principals' Association/Toronto Secondary School Vice-Principals' Association, *Toronto*

Toronto Supervisory Officers' Association, *Toronto*

Town of Haldimand Public Libraries Board, *Cayuga*

Township of Johnson

Township of Plummer

Tran, Dien N., *London*

Tremeer, Don, *Seaforth*

Trent Valley Literacy Association

Trevason, Lisa/Catalluzzo, Leena

Trillium School, Partners in Education, *Milton*

Troubles d'apprentissage, *Ottawa-Carleton*

Trumble, Clara Ellen, *Sarnia*

Tsang-Fahey, Sarah Y.W., *North York*

Tuplin, Linda, *Holland Landing*

Turcotte, Pascale/Carrière, Antoine

Turcotte, Pascale/Laporte, Matthieu/Carrière, Antoine

Twin, Jim/Manitowabi, Shannon

Twin Lakes Secondary School, *Orillia*

Twose, M., *Toronto*

Tyson, Margaret, *Ottawa*

Ubriaco, Rita, *Thunder Bay*

Ulrichsen, (Dr.) B.J., *Copper Cliff*

Union des associations des professeurs des universités de l'Ontario, *Toronto*

Union of Ontario Indians

Unionville High School, Arts York Parents' Advisory Committee Study Group

Unionville Ratepayers' Association, *Unionville*

United Church of Canada, Co-ordinating Committee of Ontario Conferences, *Downsview*

United Church of Canada, North Bay Presbytery, Church and Society Subcommittee, *Callander*

United Colours of Merivale

United Way of Greater Toronto

Université d'Ottawa, faculté d'éducation, étudiants et les étudiantes en formation initiale

Université d'Ottawa, faculté des sciences de la santé, *Ottawa*

Université d'Ottawa, Faculty of Education, Students

Université d'Ottawa, Women's Studies Programme

Université de Nipissing, faculté d'éducation

Université Laurentienne, centre d'éducation permanente

Université Laurentienne, école des sciences de l'éducation

University of Ottawa, Computer Science Department, Education Committee, *Ottawa*

University of Ottawa, Faculty of Arts, Ad Hoc Committee, *Ottawa*

University of Toronto, Continuing Education Students (Design & Technology, Part II)

University of Toronto, Faculty of Education, Institute of Child Study, *Toronto*

University of Toronto, Faculty of Education

University of Toronto, Faculty of Education, Course 3161, Section 52 & 72 Students, *Toronto*

University of Toronto, Faculty of Education, Future Teachers' Club, *Toronto*

University of Toronto, Faculty of Education/University of Toronto/Faculty of Library & Information Science, *Toronto*

University of Toronto, Faculty of Nursing, Undergraduate Admissions Committee, *Toronto*

University of Toronto Schools, Parents' Association, *Toronto*

University of Toronto Schools, *Toronto*

University of Western Ontario

University of Western Ontario, Centre for Activity & Ageing, *London*

University of Windsor, Faculty of Education, Course 207 Students

University of Windsor, Faculty of Education, Committee for Response to the Royal Commission, *Windsor*

Upper Canada College, *Toronto*

Urban Alliance on Race Relations, Education Committee

Usselman, Trixie/Ailsa Craig

Utilities Training Directors' Group

Vachon, Roseanna, *Pontypool*

Vaillancourt, Daniel/Marion, Jean-Luc

Vallinga, Roy

Van Dyke, (Mrs.) L., *Brockville*

Van Loon, James, *Mississauga*

Van Vliet, Joanne, *Queenston*

Vanden Hoven, John M.

VandenAkker, Julie/VandenAkker, John, *Napanee*

Vandenberghe, Maureen, *Tillsonburg*

Vandermeulen, Catherine

Vanderwagen, Joell, *Toronto*

Vanderwolf, (Dr.) Case H., *London*

Vanderwyst, Alba, *Etobicoke*

Vangilst, Katrina

Vayda, Elaine J.

Venner, A.K., *Unionville*

Vernon, (Dr.) Foster, *Beamsville*

Vice, Claire, *Ancaster*

Vickers, Colin, *Ingleside*

Victoria County Association for Community Living, *Lindsay*

Victoria County Board of Education, *Lindsay*

Victoria County Board of Education, Teacher-Librarians' Association, *Lindsay*

Viewmount Christian Academy

Villa Nova Parent Advisory Committee

Villanova, Marcello

Ville d'Ottawa, le groupe de travail de la mairesse sur la faim chez les enfants, *Ottawa*

VOICE for Hearing Impaired Children, Ottawa Chapter, *Ottawa*

VOICE for Hearing Impaired Children, *Toronto*

Voll, Constance, *Kitchener*

von Bezold, Ernest

Vreeswijk, (Mr. & Mrs.) John, *Prescott*

Waddell, Don

Wagamese, Charles/Wagamese, Lori

Wagner, (Dr.) Jim, *St. Catharines*

Wahsa Distance Education Centre

Waite, Andrew/Waite, Cheryl, *Kitchener*

Waksman-Cooper, Mary, *Toronto*

Walke, Kimberly

Walker, Deborah Ann, *North Bay*

Walker, Glenn A., *Welland*

Wall, Byron E., *Toronto*

Wall, Sarah, *Markham*

Walsh, Anne, *Windsor*

Walter & Duncan Charitable Foundation, *Toronto*

Wand, David, *Toronto*

Wansbrough, M.B., *Hamilton*

Ward, Richard, *City of York*

Ward, Stephen, *Grimsby*

Warren, Alan, *Toronto*

Warren, Don/Monaghan, Dennis, *Elgin*

Waterloo County Board of Education, History Heads' Association

Waterloo County Board of Education, *Kitchener*

Waterloo County Board of Education, Physical & Health Education Subject Association, *Baden*

Waterloo County Board of Education, Stay-In-School Initiatives, *Kitchener*

Waterloo County Board of Education, Student Conference Planning Committee

Waterloo County Board of Education, Teacher Assistants' Association, *Kitchener*

Waterloo County Principals' Association

Waterloo County Women Teachers' Association

Waterloo Region Roman Catholic Separate School Board

Waters, Allan G., *Toronto*

Watson-Bonsall, Mary-Anne, *Port Elgin*

Watson, Jim, *Etobicoke*

Watson, Ken, *Hamilton*

Watt, Rob, *Tilbury*

Watt, William R., *Nepean*

Weaver, Ruth

Webb, Gary J., *London*

Weeks, Ron C., *North Bay*

Weglarz, Mark J.

Welch-Cutler, Jessie, *Weston*

Welch, Manuela/Clutterbuck, Loretta

Welland & District Association for Community Living, *Welland*

Wellington County Board of Education et conseil des écoles séparées catholiques romaines du comté de Wellington, Co-operative Education Department

Wellington County Board of Education, *Guelph*

Wellington County Board of Education, Professional Student Services Personnel, *Guelph*

Wellington County Board of Education, Race Relations Committee, *Guelph*

Wellington County Task Force on Youth Violence, *Guelph*

Wellington County Women Teachers' Association

Wentworth County Board of Education

Wentworth Women Teachers' Association

Werner, Barb, *Stratford*

Wesley, Daniel James

West Humber Collegiate Institute, *Etobicoke*

Westdale Home & School Association

Hamilton

Western Ontario Region Committee for Gifted Learners, *London*

Western Technical-Commercial School, History Department, *Toronto*

Westside Baptist Church, *Hamilton*

White, Wendell E., *Tweed*

Whitehead, LeRoy E., *Kingston*

Whitney Public School, Parent-Student Association

Widdop, (Dr.) James H.

Wierzbicki, Claire

Wight, Steve, *Perth*

Wightman, Mary Jean, *Ottawa*

Wilkie, Catherine, *Allenford*

Wilkinson, (Mrs.) J.

Wilkinson, Cyril, *Aylmer*

William Lyon Mackenzie Collegiate Institute, Parent Advisory Committee

William R. Kirk School, Parent Advisory Committee

Williams, Carol, Merrickville

Williams, Jasmine, *Ottawa*

Williams, John, *Burlington*

Williamson, Tasha/Williamson, Mandy

Wilson, (Dr.) Sybil, *St. Catharines*

Wilson, Gary

Wilson, Paul A., *East York*

Wilson, R.J., *Kingston*

Winder, C. Gordon, *London*

Windigo Education Authority, *Sioux Lookout*

Windsor & District Chamber of Commerce, *Windsor*

Windsor Board of Education

Windsor Catholic School Principals' Association, Ad Hoc Committee

Windsor-Essex County Active Living Coalition

Windsor-Essex County Health Unit

Windsor Home & School Council

Windsor School Parents' Association, *Windsor*

Windsor Secondary School Principals' Association

Windsor Symphony Orchestra

Windsor Women Teachers' Association

Wink, Richard, *Peterborough*

Winston Churchill Collegiate Institute, Student Group

Winter, Bruce, *Mississauga*

Winters, Larry, *Mallorytown*

Wise, James W./Wise, Barbara E., *Kitchener*

Wismer, Gladys, *Barrie*

Wodlinger, (Dr.) Michael

Women Alive, Social Concerns Working Group, *Barrie*

Women Teachers' Association of Ottawa, *Ottawa*

Women's Employment Networking Group, *St. Catharines*

Woo, George

Woo, Simon, *Markham*

Wood, (Dr.) Eric

Wooden, J., *Exeter*

Woodlands School, Woodlands Musical Arts Council

Woodroffe Avenue Public School, Parent Advisory Education Committee, *Ottawa*

Word Shop, *South River*

Workplace Health and Safety Agency, *Toronto*

Wright, Penny

Wright, Penny, *Brampton*

Wright, Raymond S., *London*

Wright, Rob, *Toronto*

Wright, Timothy, *Hannon*

Wylie, Dennis/Chilton, Robert

Wynne, Kathleen O., *Toronto*

Wyoming Public School, Parent Group

Yardley, Anne/Yardley, Dave, *Waterloo*

Yates, Robert, *Erin*

York Centre for Children, Youth & Families, *Richmond Hill*

York Community Services, *Toronto*

York Region Board of Education

York Region Board of Education, History Heads, *Aurora*

York Region Board of Education, Physical Education Heads, *Richmond Hill*

York Region Catholic Students' Council

York Region Teacher-Librarians' Association, *Newmarket*

York Region Technical Directors' Association, *Stouffville*

York Technology Association, Education Committee

York University, Faculty of Education, *Downsview*

York University, Faculty of Education, Educational Foundations Course Students

York University, Faculty of Education, Educational Foundations Course Students, *North York*

York University, Faculty of Education Students' Association, *North York*

York University, *North York*

Young, Errol

Young Men's Christian Association of Canada (YMCA)

Young Men's Christian Association of Greater Toronto (YMCA), *Toronto*

Young, Paul, *Shelburne*

Young People's Theatre, *Toronto*

Young Women's Christian Association of Canada (YWCA of Canada)

Youth 2000

Youth in Care Connections Across Ontario, *Toronto*

Youth Involvement Ontario

Youth Summit Committee of World Council for Gifted & Talented Children Inc., *Toronto*

Youth to Youth Network, Anti-Racism Youth Working Group

Ypma, Simon/Ypma, Cathy, *Thunder Bay*

Zessner, Walter W., *Toronto*

Zimmerman, Blaine

Ziraldo, Lynn, *Richmond Hill*

Zobel, Alicja M., *Peterborough*

Zouganiotis, Helen

Zypchyn, Karen, *Sudbury*

Annexe B: Programme de consultation auprès des jeunes

1re partie: Audiences publiques, automne 1993

Associations étudiantes francophones:

Conseil des écoles séparées catholiques du district de Timmins

École secondaire catholique Marie-Rivier, conseil des élèves, *Kingston*

École secondaire Étienne Brûlé, étudiants, *North York*

École secondaire Georges-P.-Vanier, conseil des élèves

École secondaire Macdonald-Cartier, *Sudbury*

École secondaire Mgr-Bruyère, conseil des élèves, *London*

Élèves de l'école secondaire l'Essor, *St. Clair Beach*

Élèves de l'école secondaire régionale Glengarry

Fédération des élèves du secondaire franco-ontarien (FESFO), *région du centre*

Fédération des élèves du secondaire franco-ontarien (FESFO), *région du sud*

Fédération des élèves du secondaire franco-ontarien (FESFO), *région d'Ottawa-Carleton*

Fédération des élèves du secondaire franco-ontarien (FESFO), la Commission jeunesse

Fédération des élèves du secondaire franco-ontarien (FESFO), *région de l'est*

Fédération des élèves du secondaire franco-ontarien (FESFO), *région du nord*

Inter-Franco scolaire du Sud de l'Ontario, *Toronto*

Associations étudiantes anglophones :

Adam Scott Collegiate Vocational Institute, étudiants, *Peterborough*

Association des étudiants des écoles secondaires ontariens, Central Metro West Region, *Thornhill*

Association des étudiants des écoles secondaires ontariens, conseil du premier ministre adjoint

Association des étudiants des écoles secondaires ontariens, *Eastern-South Region*

Association des étudiants des écoles secondaires ontariens, *London*

Association des étudiants des écoles secondaires ontariens, *Northeastern Region*

Association des étudiants des écoles secondaires ontariens, *North York*

Association des étudiants des écoles secondaires ontariens, *Western West Region*

Association des étudiants des écoles secondaires ontariens, Western West Region, députés de Sarnia, *Sarnia*

Barrie Eastview Secondary School, classe d'éducation physique de CPO, *Barrie*

Brock University, faculté d'éducation, étudiants pré-service, *St. Catharines*

C.D. Farquharson Junior Public School, étudiants, *Agincourt*

Central Park Senior Public School, Élèves de 7e et de 8e année, *Oshawa*

Change Your Future Program, *Communauté urbaine de Toronto*

College Sheridan, Étudiants, «Critical Thinking and Problem Solving», campus de Brampton, *Ancaster*

Collège Durham d'arts appliqués et de technologie, étudiants du programme de pré-emploi, *Oshawa*

Collège Algonquin d'arts appliqués et de technologie, École de commerce, étudiants du programme de commerce de détail, *Nepean*

Collège Fawnshawe d'arts appliqués et de technologie, stagiaires du programme L'Avenir, *Simcoe*

Conseil de l'éducation de la Ville de Toronto, comité des affaires étudiantes/Toronto Association of Student Councils

Conseil des écoles séparées catholiques de London & Middlesex, premiers ministres des conseils étudiants

Conseil des écoles séparées catholiques de Dufferin-Peel, sénat étudiant, *Mississauga*

Conseil des écoles séparées catholiques de Hamilton-Wentworth, association des présidents de conseils étudiants catholiques

Conseil des écoles séparées catholiques de la région de Durham, présidents des conseils des écoles secondaires

Eagle River Public School, Élèves de 7e et de 8e année, *Eagle River*

École Secondaire St. Laurent, conseil étudiant, *Cornwall*

Étudiants du programme d'alphabétisation, *Kingston*

Father John Redmond High School, conseil étudiant, *Etobicoke*

Father Bressani Catholic High School, Athletic Council, *Woodbridge*

Father Henry Carr Secondary School, conseil étudiant, *Etobicoke*

Glenforest Secondary School, étudiants de CPO, *Mississauga*

Grand River Collegiate Institute, conseil étudiant, *Kitchener*

Highland Secondary School, étudiants du programme d'éducation alternative, *Cambridge*

Humberview School, groupe d'étudiants, *Bolton*

Jarvis Collegiate Institute, étudiants, *Toronto*

Kemptville College of Agricultural Technology, étudiants du cours de base sur le langage, *Kemptville*

King Edward School, étudiants, *Windsor*

Les étudiants des cinq écoles secondaires suivantes de la région de Peterborough se sont réunis pour faire une présentation commune devant la Commission : Thomas A. Stewart Secondary School, conseil étudiant, Peterborough; Crestwood Secondary School, conseil étudiant, North Monaghan; St. Peter's Secondary School, conseil étudiant, Peterborough; Kenner Collegiate & Vocational Institute, conseil étudiant, Peterborough; et Adam Scott Collegiate & Vocational Institute, conseil étudiant, *Peterborough*

McMaster University Students' Union Inc., *Hamilton*

Monsignor Fraser College, Étudiants, *Toronto*

Nipissing Community School, Étudiants, *North Bay*

Ontario Catholic Student Council Federation (OCSCF)

Parry Sound High School, étudiants, *Parry Sound*

R.H. King Academy, étudiants, *Scarborough*

Raging Independent Student Educational Group (RISE), *Communauté urbaine de Toronto*

Scarborough Centre for Alternative Studies, étudiants

St-Jean-de-Brébeuf School, étudiants, *Brantford*

St. Jerome School, Conseil étudiant, *Mississauga*

St. Joseph High School, étudiants, *North Bay*

St. Paul's Secondary School, étudiants, *Trenton*

St. Patrick's Catholic Secondary School, étudiants, *Toronto*

Stoney Creek Adult High School & Learning Centre, étudiants, *Ancaster*

The Students Commission, *Sarnia*

The Students Commission, *Toronto*

The Student School, *Communauté urbaine de Toronto*

United Colours of Merivale, *Hawkesbury*

Université d'Ottawa, étudiants de la faculté d'éducation

University of Toronto, faculté d'éducation, Future Teachers' Club, *Toronto*

University of Toronto, étudiants de l'éducation permanente (Design & Technology, Part II)

University of Toronto, étudiants de la faculté d'éducation, *Toronto*

University of Windsor, étudiants de la faculté d'éducation, *Toronto*

Winston Churchill Collegiate Institute, groupe d'étudiants, *Scarborough*

York Region Catholic, conseil étudiant

York University, Faculty of Education Students' Association, *North York*

York University, étudiants de la faculté d'éducation, Educational Foundations Course, *North York*

Organismes de jeunesse:

1st Woodbridge Girl Guides, *Woodbridge*

Boys' and Girls' Clubs of Ontario, Provincial Youth Council, *Hamilton*

Centre ontarien de leadership en éducation, leaders étudiants de l'Ontario, *Longford Mills*

Conseil de l'éducation de Toronto, Youth Alienation Project

Conseil de l'éducation de Toronto, Working to Learn Project

Creating Hope and a New Generation of Equality (CHANGE), York Region, *Markham*

Fondation canadienne de la jeunesse, *Ottawa*

John Brooks Community Foundation & Scholarship Fund, Youth Council, *Toronto*

Lakehead Environmental Youth Alliance, *Thunder Bay*

Leaders-In-Action, *Hamilton*

Lesbian & Gay Youth of Toronto, *Toronto*

Mayor's Youth Advisory Committee, Ad-Hoc Committee on Education, *Mississauga*

Pape Adolescent Resource Centre, *Communauté urbaine de Toronto*

Social Planning Council of Niagara Falls, Junior Social Planning Council, *Niagara Falls*

TG Magazine, *Toronto*

Teens Educating Against & Confronting Homophobia (TEACH), *Toronto*

Ville de Toronto, Toronto Young People's Advisory Board

Youth 2000, *Windsor*

Youth in Care Connections Across Ontario, *Toronto*

Youth Involvement Ontario, *Toronto*

Youth to Youth Network, Anti-Racism Youth Working Group, *East York*

Youth Summit Committee of World Council for Gifted & Talented Children Inc., *Toronto*

2e partie: Autres consultations auprès des jeunes, à l'extérieur des écoles, printemps 1994

Visites dans les centres commerciaux:

Centre commercial Devonshire, *Windsor*

Centre Eaton, *Toronto*

Centre commercial Rideau, *Ottawa*

Centre commercial Station, *Sault Ste. Marie*

Centres de détention, centres communautaires et autres organismes de services sociaux visités:

Alexandra Park Community Centre, *Toronto*

Ambassador School, *Toronto*

Beat the Street, *Toronto*

Bethel Home for Young Women, *Scarborough*

Brookside Youth Centre, *Cobourg*

Cecil Facer Youth Centre, *Sudbury*

Community Girls School of Sarnia, *Sarnia*

Covenant House, *Toronto*

Durhamdale House, *Pickering*

Eagle Rock Youth Centre, *Sarnia*

Employment and Education Resource Centre, *Cornwall*

Etobicoke Girls Residence, *Etobicoke*

Fernie House, *Pefferlaw*

Hayden Youth Services, *Ajax*

Hope Harbour Open Custody Facility, *Kitchener*

John Howard Society, *Oshawa*

Kingston Employment and Youth Service, *Kingston*

Marjory Amos House, *Brampton*

Maryvale, *Windsor*

Massey Secondary School Program, *Toronto*

Metro West Young Offender Unit, *Etobicoke*

Native Child & Family Services, *Toronto*

Operation Springboard, *Toronto*

Pape Adolescent Resource Centre, *Toronto*

Portage Open Custody Facilty, *Elora*

Roebuck Home, *Peterborough*

Rosalie Hall, *Scarborough*

Scarborough YMCA, *Scarborough*

Société d'aide à l'enfance de Sudbury, *Sudbury*

Talitha House, *Ottawa*

Theatre Graduation School Program, *London*

Thunder Bay Young Offender Unit, *Thunder Bay*

Touchstone Youth Centre, *Toronto*

Vanier Centre, *Brampton*

Woodgreen Community Centre, *East York*

Youville Centre for pregnant teens, *Ottawa*

3e partie: Les bénévoles

Eric Adams

Saryu Aggarwal

Veneta Anand

Camille Bailey

Trasi Beardy

Jennifer Beauchamp

Linda Bertrin

Anuja Bharti

Sarah Bobka

Jason Bryan

Heather Bullock

Shelly Cameron
Sam Castrglione
Tuyet Ha Chuong
Krystal Cooke
Vanessa D'Souza
Tim Dafoe
Kelly Dowdall
Drew Eaton
Vicky Eutridef
Miriam Figueroa
Greg Frankson
Kim Fry
Linor Gerchak
Stephanie Gibson
Mandi Gosling
Lisa Graham
Sarah Grant
Mark Grill
Jenn Harren
Susie Herbert
Sheena Hockham

Esther Hoppe
Ryan Hordy
Meghan Houghton
Sonya Howard
Brendan Hughes
Jolene Hunt
Chandra Hunter
Terry Lynne Jewell
Naana Jumas
Katrina Kam
Proesy Kawesa
Nicole Kennedy
Glenn Kukee
Autumn Langis
Matthew Laverty
Jason C. Lin
George Listen
Susan Littleton
Armando Lucarelli
David MacDonald
Ken Mark

Amanda Maud
Lina Mayer
Laura McKibbin
Ryan McNally
Lori Mercier
Kristopher J. Moron
Imran Mughal
Zahra Nathoo
Claire Parkinson
Josh Paterson
Saara-Ilona Pinola
Ben Poiteoin
Kelley Porter
Colin Putney
Julie Racine
Stéphanie Raymond
Ryan Rizzo
Shannon Roberts
Mike Rodaway
Vanessa Brandt Rousseau

Daniel Eipaage Rundle
King Siu
Erin Smylie
Navneet Sodhi
Becky Stranberg
Becky Stranburn
Monica Tessier
Norma Jean Trout
Fercana Visnani
Alice Weber
Zerlina Whitecrow
Paula Wilson
Gisele Yanez
Laila Zafar

Remerciements particuliers à:

Denise Campbell
Bindu Dhaliwal
Zenia Wadhwani

Annexe C: Consultation de particuliers et de groupes

Abella, Rosie

Accountability

Adams, G. (Royaume-Uni)

Adams, Peter (Royaume-Uni)

Aitken, Dylan

Alexis, Luc

Ali, Deka

Allen, P.A. (Royaume-Uni)

Allison, Patricia

Anisef, Paul

Archibald, Roseanne

Armstrong, Jane

Assemblée de leadership des conseillers et conseillères scolaires

Association ontarienne des doyens et doyennes en éducation

Baines, Dr. (Royaume-Uni)

Barben, Deb

Barone, Anthony

Bassett, Lydia (New York)

Baxter, Graham

Beardy, Madeleine

Beauger, Joseph

Beauregard, Remy

Bedeau, Jules

Bégin, Fernand

Benhamida, Zaiha

Bexte, Christina (Alberta)

Biemiller, Andy

Bintikingombe, Mme

Bondar, Roberta

Booth, David

Bourns, Brian

Boyagoda, Randy

Braithwaithe, Harold

Bressette, Beverly

Broadfoot, Patricia (Royaume-Uni)

Brum, Marta

Brzustowski, Tom

Burden, Arlene

Burnes, Kellie

Buski, Julius (Alberta)

Butler, David (Royaume-Uni)

Cameron, Hélène (Colombie-Britannique)

Campbell, Denise

Campbell, Brenda

Carrier, Denis

Case, Robbie

Cazabon, Benoit

Chabot, Diane

Challis, William

Chénier, Raymond

Chummar, Noble

Clifford, J.F.

Coalition For Education Reform

Collins, Joan (Colombie-Britannique)

Collui-Cleveland, Tara

Comité de direction du CÉFFO

Common, Ron

Comptois, Jean

Connors, Pat

Conseil consultatif de l'Ontario sur la condition féminine

Conseil ontarien des parents

Conseil du premier ministre sur la santé, Comité consultatif sur les enfants et les jeunes

Conseil du premier ministre, Groupe d'étude sur l'éducation permanente

Conseil ontarien des affaires universitaires

Convertini, Angela

Convertini, Anna

Cook, Bob

Cooke, Crystal

Cooke, Dave

Costa, Filomena

Côté, Jocelyn

Courchesne, Renaud

Courville, Aaron

Cousineau, Trèva

Cressy, Gordon

Curran, Mary

DAllaire, Hélène

Dandurand, Pierre (Québec)

Davis, Tom (Royaume-Uni)

Demetra, George

Dennis, Lloyd

Dhaliwal, Bindu

Diakite, Kaba

DiGiovanni, Caroline

Dilamarter, James

Direction générale de la condition féminine de l'Ontario

Dixon, Bob

Dorais, Léo

Doris, Jim

Doucette, Phil

Downey, Jim

Doxtator, Harry

Dryden, Veronica

Dunning, Paula

Duran, Marcela

Eakin, Lynn

Earl, Lorna

Eastham, Kay

Erie I Board of Co-operative Educational Services

Evans, Roy (Royaume-Uni)

Evans, Gareth (United Kingdon)

Ewens, Peter

Faucher, Rolande

Finlayson, Ann

Firestone, William (New Jersey)

Fisher, Joan

Fitzgerald, Jane

Fleming, Thomas G. (Colombie-Britannique)

Flint, Kent

Foot, David

Forques, Oscar

Freedman, Bev

Fullan, Michael

Gabriel, Glen

Gandikota, Priya

Gauthier, P. Wilbrod

Gittens, Margaret

Gitterman, Aryeh

Gogna, Sarabjit

Gonzales, Theresa

Goodchild, Melanie

Grant, Linda

Grattan, Robert (Alberta)

Grayson, Linda

Green, Duncan

Green, Joan

Hackett, Helen

Haines, Griffiths (Royaume-Uni)

Hall, Nancy (Colombie-Britannique)

Hargreaves, Andy

Hawkins, Karen (Colombie-Britannique)

Hendricks, Mary

Hill, Anne Marie

Hill, Ada

Hindle, Lyn

Holmes, Ann

Houghton, Roy

Inter-Faculty Technical Council

Jacob, Lynn

Jalsevac, John

James, Roy (Royaume-Uni)

Jamieson, Rebecca

Januario, Ilda

Jeffrey, Alan

Jessen, Leigh

Jones, Owen (Royaume-Uni)

Kaplan, Beth

Kavanaugh, J.F.

Keating, Dan

Kelly, Peter

Kelsey, Brian

Kenny, Brenda

Kentucky Office of Education

Kentucky Department of Education

Kilcher, Ann (Nouvelle-Écosse)

King, Allan

Kirner, Joan (Australie)

Knox, Marilyn

Lacelle, Gilles

Lacelle, Heather

Lacey, Veronica

Lafond, Marie-Josée

Landry-Sabourin, Monique

Lane, Carola

Lapointe, Marie

Lauwers, Peter

Laxer, Jim

Leithwood, Ken

Lemire, Jacques

Lessard, Rémi

Levi, Marion

Levin, Malcolm

Lewis, Stephen

Lewko, John

Li, Francis

Lichti, June

Lickers, Keith

Lim, Sam (Colombie-Britannique)

Lind, Phil

Lloyd, M.E.R. (Royaume-Uni)

Lombardi, M. (Colombie-Britannique)

Loretan, Robert

Lowry, Keith

Luis, Derek

MacDonald, Dave (Alberta)

MacDonald, Elaine

Mackay, Bauni (Alberta)

Maclaren, Janet

Maclure, Stuart (Royaume-Uni)

Major, Judith, (Washington)

Maloney, Colin

Malubungi, Mueni

Maracle, Doug

Marguerite Bourgeoys, Comité de parents

Mark, Ken

Martin, Richard

Marujo, Manuela

Mather, Dick (Alberta)

Mathien, Julie

Mauti, Sante

Mawhinney, Hanne

McArthur, Doug

McCall, Douglas (Colombie-Britannique)

McGuire, Norma

McKenzie, Hugh

McKeown, Ned

McKittrick, Sara

McMurphy, Elsie (Colombie-Britannique)

Messenger, Bill

Meyer, John

Michaud, Pierre

Milton, Penny

Milton, Brian

Minchin, Edward

Miskokomon, Joe

Morcos, Baher

Morgan, Gareth

Mortimore, Peter (Royaume-Uni)

Munro, Marg

Murphy, William

Mvogo, Germain

Mwenga, Macky

Myers, Doug, (Nouvelle-Ecosse)

N`Zingi, Sébastien

Nahwegahbow, Leona

Negron, Richard (New York)

Nelson, Fiona

Noble, Wendy

Nunes, Fernando

O'Leary, Mary Ann

Offord, Dan

Ontario Welcome House

Orlikow, Lionel (Manitoba)

Orpwood, Graham

Panschii, Bobby

Paquette, Jerry

Park, Paul

Pascal, Charles

Passmore, Ellen

Patterson, Joshua

Pawis-Tabobondung, Vera

Pawria, Kavita

Pearl, Stan

Pegahmagabow, Merle

Pelletier, Jacqueline

Penfold, George

Peters, Gord

Phillips, Carol

Pluviose, Marie-Josée

Poisson, Yves

Prichard, Robert

Probert, Patricia

Rabe, Gustave

Radwanski, George

Rahim, Mohamed K.K.

Rees, Gwenych (Royaume-Uni)

Reilly, Tom

Rietschin, Sue

Rioux, Marcia

Robinson, Norman (Colombie-Britannique)

Roch, Lucille

Roemer, Frank (Colombie-Britannique)

Rose, Jim

Rouleau, Paul

Russell, Carol Crill

Rutledge, Don

Sanei, Neshat

Santerre, Annie

Scane, Joyce

Schweinbenz, Horst

Scott, Graham

Seaton, Jackie

Secrétariat ontarien de l'action antiraciste

Seligman, Joni

Sewell, John

Shapiro, Bernard

Shapson, Stan

Shryburt, Bernard

Shukyn, Murray

Singh, Allan

Slobodian, Valentina

Smart, Douglas (Colombie-Britannique)

Smith, Gerry

Smith, Gerry

Solomon Sylvia

Spiers, Rosemary

Sponagle, Sandy

Steele, Louise

Steinhauer, Paul

Stoness, Rae

Stuart, Susan

Stunt, John

Stursberg, Richard

Swain, Ron

Tegert, Jackie (Colombie-Britannique)

Templin, Mary

Thompson, Tim

Tidd, Myrna

Tidey, Tom

Tottenham, Ann

Toussaint, Pierre-Eddy

Towndrow, Lee

Townsend, Richard

Trafford, L.

Tranchemontage, Clément

Trépanier, Claire

Trottier, Jocelyne

Twist, Joanne

Vickers, Colin

Vigneault, Dolorès (Québec)

Vigood, Toby

Wadwani, Zenia

Wark-Martyn, Shelley

Wells, Margaret

Wells, Stan

White, Frank

Wiggins, Cindy

Williams, Steve

Wilson, Bob

Wilson, Margaret

Worzel, Richard

Wright, Judith

Wright, Quida

Ynez, Giselle

Young, Don

Young-Mitchell, Keri

Youngchief, Mariam

Zussman, David

Zywine, Joanne

Annexe D: Audiences publiques – Dates et lieux (Septembre 1993 – Mai 1994)

27-28 septembre **Thunder Bay**
St. Patrick's Secondary School

29 septembre **Sioux Lookout**
Queen Elizabeth High School

30 septembre **Kenora/Keewatin**
St. Louis Elementary School

4-5 octobre **Sudbury**
Sudbury Secondary School

6-7 octobre **Sault Ste. Marie**
Korah Collegiate & Vocational School

6-7 octobre **North Bay**
St. Joseph – Scollard Hall Secondary School

12 octobre **Toronto**
Bureaux de la Commission royale sur l'éducation

13 octobre **Toronto**
Cardinal Carter Academy for the Arts

18-19 octobre **London**
Wheable Centre for Adult Education

20-21 octobre **Windsor**
W.D. Lowe Secondary School

20 octobre **Sarnia**
Clearwater Arena

21 octobre **Chatham**
Tecumseh Public School

1er novembre **Hamilton**
Bishop Ryan Secondary School

2 novembre **Hamilton**
Briarwood Adult Learning Centre

3 novembre **Guelph**
Our Lady of Lourdes Secondary School

3 novembre **St. Catharines**
Lincoln County Board of Education Offices

4 novembre **Kitchener**
Waterloo County Board of Education

4 novembre **Welland**
Bureaux du Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Welland

9-10 novembre **Scarborough**
Winston Churchill Collegiate Institute

9-10 novembre **Oshawa**
Eastdale Collegiate Institute

15-16 novembre **Ottawa**
Albert St. Administration Centre

17 novembre **Kingston**
Holy Cross Secondary School

17 novembre **Cornwall**
École Secondaire St.Laurent/
St. Lawrence High School

18 novembre **Peterborough**
Thomas A. Stewart Secondary School

18 novembre **Hawkesbury**
École secondaire régionale Hawkesbury

22 novembre **Newmarket**
Dr. Denison Secondary School

22 novembre **Markham**
Markville Secondary School

23-24 **novembre North York**
Northview Heights Secondary School

29 novembre **East York**
East York Collegiate Institute

30 novembre **City of York**
York Memorial Collegiate Institute

1er décembre **Mississauga**
Bureaux du Conseil des écoles séparées catholiques de Dufferin-Peel

6 décembre **Toronto**
Beverley School

7 décembre **Toronto**
Ecole secondaire Étienne-Brûlé

8 décembre **Toronto**
Regent Park Duke of York

10 décembre **Ottawa**
Université d'Ottawa, Faculté des sciences de la santé

13 décembre **Toronto**
Brockton High School

14 décembre **Toronto**
École élémentaire Gabrielle-Roy

15 décembre	**Toronto** Lawrence Park Collegiate Institute	**5 mai**	**Moose Factory Island** Ministik Public School
2 mars	**Timmins** Northern College (South Porcupine)	**6 mai**	**Moosonee** Northern Lights Secondary School

Annexe E: Écoles visitées (1993 – 1994)

Alexander Muir/Gladstone Avenue Public School, *Toronto*

The Ambassador School Program, *Toronto*
(Un projet de division de Frontier College)

Avondale Secondary School, *North York*

Bishop Belleau Public School, *Moosonee*

Bishop Strachan School, *Toronto*

Canterbury High School, *Ottawa*

Clifford Bowey School, *Ottawa*

École secondaire publique De-La-Salle, *Ottawa*

École Horizon Jeunesse, *Cornwall*

École Notre-Dame, *Cornwall*

Frank Ryan Senior Elementary School, *Nepean*

The Greenwood Centre School, *Toronto*

Holy Family Education Center (École technique), *Guelph*

Horizon Alternative Senior School, *Toronto*

Lakefield College School, *Lakefield*

Lord Dufferin Junior & Senior Public School, *Toronto*

Mary Ward Catholic Secondary School, *Scarborough*

Moose Factory Ministik Public School, *Moose Factory*

Moosonee Public School, *Moosonee*

Northern Lights Secondary School, *Moosonee*

Pelican Falls First Nation High School, *Sioux Lookout*

Powassan Junior Public School, *Powassan*

Regent Park/Duke of York Junior Public School, *Toronto*

River Oaks Public School, *Oakville*

Rose Avenue Junior Public School, *Toronto*

Senator O'Connor College School, *North York*

Sir Wilfrid Laurier Secondary School, *Orléans*

Smiths Falls District Collegiate Institute, *Smiths Falls*

Sprucecourt Junior Public School, *Toronto*

St. Joseph Scollard Hall Secondary School, *North Bay*

St. Joseph's School, *Calabogie*

Topcliff Public School, *North York*

Walpole Island School and Study Center, *Wallaceburg*

W. E. Gowling Elementary School, *Ottawa*

Widdifield Secondary School, *North Bay*

Winchester Public School Junior & Senior, *Toronto*

Annexe F: Mémoires de recherche – Auteurs et titres

Les mémoires suivants ont été préparés pour la Commission en 1993-1994 :

Les titres sont donnés dans la langue originale des documents, lesquels sont disponibles au MÉFO.

Allison, Patricia A.,
«Teacher Education in Ontario».

Biemiller, Andrew,
«Indicators of Reading Progress».

Biemiller, Andrew et Booth, David,
«Towards Higher Levels of Literacy in Ontario».

Cazabon, Benoît,
«École et culture – Créer une culture scolaire qui responsabilise les élèves et les enseignants tout autant qu'elle crée les liens entre l'école, la famille et la communauté».

Corson, David,
«Towards a Comprehensive Language Policy for Ontario: The Language of the School as a Second Language».

«The 'Sámi Language Act' in Norway: Implications for Users of Aboriginal Languages in the Ontario School System.»

Coulter, Rebecca,
«Historical Context of Ontario Education».

Cummins, Jim,
«The Role of Language Maintenance and Literacy Development in Promoting Academic Achievement in a Multicultural Society».

Daenzer, Patricia et Dei, George,
«Issues of School Completion/Dropout: A Focus on Black Youth in Ontario Schools and Other Relevant Studies».

Dennie, Donald et LaFlamme, Simon,
«Rapport de recherche présenté à la Commission royale d'enquête sur l'éducation en Ontario».

Desjarlais, Lionel,
«The Mandate of French-Language Catholic Schools».

Earl, Lorna M.,
«Accountability and Assessment: Ensuring Quality in Ontario Schools».

Hagarty, Stephen,
«Vision, Purpose, Values and Principles».

Heller, Monica,
«Les aspects socioculturels du rôle du langage dans les processus d'apprentissage».

King, Alan J.C.,
«An Analysis of a Proposal to Restructure Ontario Secondary Education».

Labrie, Normand,
«Les politiques linguistiques à l'école : contraintes et liberté découlant des dispositions provinciales et nationales et des engagements internationaux».

Masny, Diana
1. Early year programs (JK/SK) which can make a difference in settings with disadvantaged and advantaged students in the Franco-Ontarian context
2. English in French-language schools: its relation to the language of instruction and constribution to the development of language and literacy
3. Definition and contribution of critical literacy

Mawhinney, Hanne B.,
«The Policy and Practice of School-Based Interagency Collaboration».

Michaud, Pierre,
«The School-Community Center – Reflection, Literature Review and Recommendations».

Muir, Elizabeth Savard,
«Summary and Analysis of Recent Literature on Parental Roles in Educational Governance».

Nagy, Philip,
«National and International Comparisons of Student Achievement: Implications for Ontario»."

Orpwood, Graham
1. Scientific Literacy for All
2. An Examination of Alternative Models of System Assessment

Paquette, Jerry,
«Major Trends in Recent Educational Policy-Making in Canada: Refocusing and Renewing in Challenging Times».

Professeurs et étudiants des 2e et 3e cycles, Faculté d'éducation, Université York, «Equity, Social Difference and Ontario Schools: Collection of 14 Papers for the Ontario Royal Commission on Learning (compilé and révisé par Curt Dudley-Marling)»

Scane, Joyce,
«What the Literature Tells Us About School-Based Management in Selected Jurisdictions: Implications for Ontario».

Stuart, Susan,
«Mathematics Teaching and Learning in Ontario».

Williams, Linda D.,
«Pre-Service Teacher Education in Selected Provinces of Canada».

Outre ces rapports de recherche commandités, des membres du corps professoral et du corps étudiant des 2e et 3e cycles de la faculté d'éducation de l'Université York ont aussi rédigé des documents pour la Commission.

La collection de ces textes s'intitule:
"*Equity, Social Difference and Ontario Schools: Collection of 14 Papers for the Ontario Royal Commission on Learning*" (compilée et dirigée par DUDLEY-MARLING, Curt.)

Annexe G: Biographie des commissaires

L'honorable Monique BÉGIN, C. P.
Coprésidente
Ancienne enseignante, l'honorable Monique Bégin, C. P., a obtenu sa maîtrise en sociologie à l'Université de Montréal et entrepris des études doctorales à l'Université de Paris (Sorbonne) avant de travailler en qualité d'experte-conseil en sciences sociales appliquées à Montréal. De 1967 à 1970, elle a été secrétaire générale de la Commission royale sur la situation de la femme au Canada et cosignataire du rapport présenté au Parlement. Après deux ans à titre de directrice adjointe de la recherche au Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes, elle s'est présentée aux élections fédérales sous la bannière libérale.

Réélue quatre fois (de 1972 à 1984), Monique Bégin est reconnue surtout pour avoir été la première femme du Québec à être élue députée à la Chambre des communes et nommée ministre de la Santé nationale et du Bien-être social (1977 à 1984). Dans ce ministère, elle a parrainé une vaste gamme de lois, notamment la *Loi canadienne sur la santé.*

Depuis septembre 1984, lorsqu'elle a quitté la politique, Monique Bégin a été professeure invitée à l'Université Notre-Dame (Indiana) et à l'Université McGill (Montréal) avant de devenir la première personne à diriger la chaire conjointe en études des femmes de l'Université d'Ottawa et de l'Université Carleton. En 1990, elle a été nommée doyenne de la nouvelle faculté des sciences de la santé à l'Université d'Ottawa.

Gérald L. CAPLAN
Coprésident
Gerald Caplan a eu une carrière diversifiée d'universitaire et d'éducateur, d'homme politique et de militant social, d'analyste de la politique gouvernementale et de commentateur des affaires publiques.

Il possède une maîtrise en histoire canadienne de l'Université de Toronto et un Ph.D. en histoire africaine de l'École des études orientales et africaines de l'Université de Londres. Il a enseigné aux départements d'histoire de l'Université de Toronto, de l'Université de la Rhodésie, et au département d'histoire et de philosophie de l'éducation de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO). Il est l'auteur de plusieurs ouvrages, de nombreux articles et comptes rendus dans des revues savantes ainsi que dans des magazines et des quotidiens.

Après avoir quitté l'IEPO en 1977, Gerald Caplan est devenu directeur du programme du SUCO au Nigeria, après quoi il s'est présenté à la *Health Advocacy Unit* de la ville de Toronto. Il est ensuite devenu secrétaire fédéral (directeur national) du Nouveau parti démocratique et directeur de la campagne électorale nationale de 1984. Peu après avoir quitté ce poste, il a été nommé (par le gouvernement Conservateur de M. B. Mulroney) coprésident du groupe de travail fédéral sur la politique canadienne de radiodiffusion. Entre l'achèvement du rapport sur la politique de radiodiffusion en 1986 et sa nomination comme coprésident de la Commission royale sur l'éducation en 1993, il a été principalement chroniqueur dans un quotidien et commentateur à la télévision ainsi qu'expert-conseil en matière de relations gouvernementales.

Manisha BHARTI
Commissaire

La liste de réalisations de Manisha Bharti, âgée de 19 ans, serait impressionnante pour une femme ayant deux fois son âge. Diplômée de l'école secondaire St. Lawrence de Cornwall, elle étudie actuellement à l'Université Harvard.

Sur le plan des études, elle est une médaillée d'or, ayant une moyenne de 90 p. 100 ou plus au cours de ses études secondaires. Dans le cadre du concours de mathématiques de l'Université de Waterloo, Manisha s'est classée parmi les étudiants constituant la tranche supérieure de 8 p. 100 de l'Ontario. Tout au long de ses études secondaires, elle a été membre des équipes du School Reach et du Canada Quiz Academic de son école. Elle a passé un été à participer à une recherche en biologie à l'Université de Guelph et, à l'obtention de son diplôme, elle a obtenu la médaille du mérite du gouverneur général.

Manisha a été très active dans une variété d'activités de l'école secondaire, notamment le club environnemental de l'école, le club de dynamisme et le comité organisateur des animatrices et animateurs étudiants. Elle a été présidente du conseil étudiant, présidente du conseil interscolaire SD&G et vice-présidente pour la région du sud-est de l'Association des étudiants des écoles secondaires de l'Ontario. Manisha a également été représentante au conseil d'administration du comité sur les relations interraciales et l'équité ethnoculturelle du Conseil scolaire public de Stormont, Dundas et Glengarry, et elle a participé aux travaux des comités directeurs de l'environnement et Vision 2000 de ce conseil d'administration.

Manisha a aussi été active dans la collectivité en général, travaillant bénévolement auprès de la Société Alzheimer de Cornwall et du Centre de ressources sur l'environnement. Elle a été présidente d'OCTAGON, le club de services des jeunes optimistes, et elle a accompli du travail bénévole à l'hôpital Hôtel-Dieu. Et, entre toutes ces activités, Manisha a participé à un certain nombre de conférences sur la jeunesse et a beaucoup voyagé.

Avis E. GLAZE
Commissaire

Avis Glaze, Ph.D., a enseigné au palier secondaire et à la faculté d'éducation en Jamaïque avant de se présenter à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario afin de poursuivre des études de 2e cycle. Elle y a suivi avec succès les programmes de maîtrise en administration scolaire et en orientation, et elle a suivi d'autres cours en éducation spécialisée, dans les domaines des programmes d'études, de la mesure et de l'évaluation ainsi qu'en psychopédagogie. Elle a obtenu son doctorat en 1979.

Mme Glaze a enseigné à tous les niveaux scolaires : élémentaire, secondaire, collégial et universitaire; et elle a été directrice d'écoles du système scolaire séparé et du système scolaire public. En outre, elle est membre du conseil d'administration du Collège Humber d'arts appliqués et de technologie, et membre du sénat de l'Université York. Mme Glaze s'est mérité des prix pour sa contribution exceptionnelle à l'éducation.

En 1983, Mme Glaze a été nommée à la Direction des programmes d'études du ministère de l'Éducation à titre d'agente d'éducation. Elle a également été coordonnatrice de la recherche à la Direction générale de la condition féminine de l'Ontario et a oeuvré aux conseils consultatifs canadien et ontarien sur la condition féminine. Elle est appelée fréquemment à présenter des exposés lors d'importantes conférences, à diriger des séances de perfectionnement professionnel avec des enseignants ainsi que des ateliers avec des parents et des étudiants. Plus récemment, elle a participé au programme communautaire de bourses d'études Harry Gairey.

Mme Glaze est actuellement surintendante des écoles au Conseil de l'éducation de North York et directrice de cours à la faculté d'éducation de l'Université York.

Dennis J. MURPHY
Commissaire

Dennis Murphy est un prêtre du diocèse de Sault Ste. Marie et a été ordonné en 1960. Il a fait ses études à North Bay, Toronto, Rome, Bruxelles et Ottawa, obtenant son Ph.D. en éducation de l'Université d'Ottawa en 1971.

Monsignore Murphy a été président et chancelier de l'enseignement religieux dans le diocèse de Sault Ste. Marie. Pendant ce temps, il était également chargé de cours au département des sciences religieuses de l'Université Laurentienne.

À l'échelon national, de 1967 à 1970, il a été directeur du bureau national de l'enseignement religieux au sein de la Conférence des évêques catholiques du Canada puis, de 1977 à 1984, il a été secrétaire général de la Conférence des évêques.

En 1986, il a fondé l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario à Toronto et, pendant plusieurs années, il en a été le premier directeur général.

En 1977 Monsignore Dennis Murphy a été élu au Conseil des écoles séparées catholiques du district de Nipissing et y a siégé pendant une brève période. Il a aussi été l'aumônier de l'*Ontario Separate School Trustees Association* de 1967 à 1985 et de l'Association canadienne des commissaires d'écoles catholiques de 1971 à 1977.

Tout au long de sa carrière, il a également été membre de nombreux conseils d'administration, notamment au centre détresse-secours de North Bay, à la Société d'aide à l'enfance catholique du Grand Toronto, à l'hôpital St. Joseph de North Bay et au collège universitaire St. Jerome de Kitchener.

ISBN 0-7778-3578-9